

Sem sonhos, a vida não tem brilho.

Sem metas, os sonhos não têm alicerces.

Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais (Augusto Cury).

Dedico ao meu Pai, por tudo o que vivemos e construímos juntos.

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não seria possível sem o apoio, carinho e dedicação de todos aqueles que cruzaram o meu caminho, aos quais deixo o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, e como não poderia deixar de ser, agradeço à minha mãe por estar sempre ao meu lado, por ter a palavra certa na hora certa e por acreditar em mim. Ao meu marido por me fazer acreditar que tudo é possível, basta não desistir dos nossos sonhos.

Aos meus amigos, pela paciência, compreensão e carinho. Obrigada por me acompanharem nesta jornada.

Aos meus sobrinhos, que embora reclamassem por horas de atenção, compreenderam que a tia precisava de trabalhar. Obrigada pelos momentos únicos de brincadeira e risos constantes.

Ao Professor Doutor João Paulo Balula e à Professora Doutora Ana Isabel Silva pelo apoio e dedicação na orientação deste Relatório. Agradeço a disponibilidade e a sensibilidade com que lidaram com as minhas dúvidas e questões. Obrigada por me ajudarem a progredir ao longo deste percurso.

Por último, agradeço ao meu Pai, pois nada disto teria sido possível sem ele, sem os seus conselhos, sem o seu amor incondicional, sem a sua disponibilidade para ser um ótimo Pai, no tempo em que tivemos o privilégio de estar juntos.

Resumo

Na sequência da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico redigiu-se o presente Relatório que, de forma integrada, apresenta o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a investigação nela desenvolvida.

Este estudo, com o tema “Textos informativos nos manuais escolares: um contributo para a formação de leitores”, tem como propósito analisar em que medida os textos informativos, presentes nas unidades didáticas de manuais escolares das diferentes áreas do conhecimento, de uma turma do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, contribui para a formação leitores.

Estruturado em duas partes, o estudo inicia-se com uma reflexão sobre as práticas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se a apresentação do trabalho de investigação, desenvolvido ao longo de dois semestres, que careceu da elaboração de um enquadramento teórico que integra e desenvolve temas indispensáveis à sua concretização. Este insere-se num paradigma qualitativo e quantitativo, que privilegia a análise de conteúdo e constitui os manuais escolares como o principal objeto de análise.

Os resultados obtidos revelaram uma presença visível de textos informativos no manual de Português e Estudo do Meio, que vão sendo cada vez mais extensos à medida que o ano letivo avança e que a capacidade de leitura se começa a dominar e automatizar. Destacamos, igualmente, a necessidade de promoção de textos de carácter informativo, desde tenra idade, em todas as áreas do conhecimento como estratégia para o desenvolvimento das capacidades de estruturação e organização de informação mais complexa.

Palavras-Chave: Leitura; Formação de Leitores; Tipologia Textual; Textos Informativos; Manuais Escolares.

Abstract

Following the completion of the master's degree in Preschool Education and teaching of the first Cycle of basic education drafted the present report that, in an integrated manner, presents the work developed during the Supervised teaching Practice (PES) and her research developed.

With the theme "Informational texts in textbooks: a contribution to the formation of readers", this study aims to analyze the extent to which the informative texts, present in the didactic units of textbooks of different areas of knowledge, of a class of the 1st year of primary schooling, contributes to the formation readers.

Divided into two parts, the study begins with a reflection on the practices in Preschool Education context and 1st Cycle of basic education, followed by the presentation of the research work, developed over two semesters, which lacked the elaboration of a theoretical framework that integrates and develops themes which are indispensable for its implementation. This is part of a qualitative and quantitative paradigm, which focuses on content analysis and constitutes the textbooks as the main object of analysis.

The results obtained revealed a visible presence of informative texts in Portuguese manual and Study of the medium, which are being increasingly extensive as the school year progresses and that the ability to read begins to dominate and automate. We highlight, also, the need for promotion of informative texts, from an early age, in all areas of knowledge as a strategy for the development of capacities of structuring and organizing information more complex.

Keywords: Reading; Educating Readers; Textual Typology; Informational Texts; School Textbooks.

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto	5
Introdução.....	6
1. Caracterização dos contextos	7
1.1. Prática de Ensino Supervisionada II.....	8
1.2. Prática de Ensino Supervisionada III.....	10
2. Análise das práticas concretizadas.....	12
2.1. Prática de Ensino Supervisionada II.....	13
2.2. Prática de Ensino Supervisionada III.....	17
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	21
3.1. Prática de Ensino Supervisionada II.....	22
3.2. Prática de Ensino Supervisionada III.....	26
Parte II – Trabalho de investigação – Textos informativos nos manuais escolares: um contributo para a formação de leitores	30
Introdução.....	31
1. Revisão da Literatura	33
1.1. Leitura.....	33
1.2. Promoção da leitura	37
1.2.1. Construção do prazer na leitura.....	43
1.2.2. Contextos promotores do desenvolvimento da leitura.....	47
1.3. Contributo das tipologias textuais no processo de leitura	52
1.3.1. As tipologias textuais em manuais escolares do 1.º CEB	56
1.3.2. O recurso a textos informativos para a Formação de Leitores	59
2. Metodologia	63
2.1. Justificação e relevância do estudo.....	63
2.2. Delimitação do problema e definição dos objetivos	64

2.3. Plano de Investigação	65
2.4. Constituição da amostra.....	66
2.5. Instrumentos de recolha de dados	67
2.6. Procedimentos	69
2.7. Técnicas de análise de dados	70
3. Apresentação dos dados	71
4. Discussão dos dados.....	75
5. Conclusão	77
Conclusão geral	80
Bibliografia.....	84
Legislação	94
Anexos	95
Anexo 1: Gráfico sobre a taxa de incidência das tipologias textuais no manual de Português (MP)	96
Anexo 2: Gráfico sobre a taxa de incidência das tipologias textuais no manual de Matemática (MM).....	96
Anexo 3: Gráfico sobre a taxa de incidência das tipologias textuais no manual de Estudo do Meio (MEM)	97
Anexo 4 – Grelha de Análise dos textos Informativos presentes no manual de Português (MP)	98
Anexo 5 – Grelha de Análise dos textos Informativos presentes no manual de Matemática (MM).....	101
Anexo 6 – Grelha de Análise dos textos Informativos presentes no manual de Estudo do Meio (MEM)	103
Anexo 7 - Textos Informativos presentes no Manual de Português	106
Anexo 8: Textos Informativos presentes no Manual de Matemática	109
Anexo 9: Textos Informativos presentes no Manual de Estudo do Meio	111

Índice de quadros

Quadro 1 - Grelha de classificação de textos.....	54
Quadro 2 - Exemplos de textos e respetivos objetivos intencionais de leitura.....	55
Quadro 3 - Grelha de análise dos textos informativos presentes no manual X.....	69

Índice de siglas e acrónimos

DGLB - Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

MEM – Manual de Estudo do Meio

MM – Manual de Matemática

MP – Manual de Português

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISA - Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

Introdução geral

Compete-nos a nós, como educadores/professores, mostrar aos nossos alunos a beleza e o interesse de uma vida aberta ao mundo inteiro, mostrar-lhes que, apesar de tudo, há mais alegria no tipo de cidadania que questiona, do que naquela que simplesmente aplaude.

(Brandão, 2012, p.3)

O presente relatório constitui um dos requisitos necessários à conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). No sentido de nos habilitar profissionalmente para a docência em ambas as áreas, possibilitou-nos o contacto com ambos os contextos, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A oportunidade de integrar ambos os contextos proporcionou-nos um vasto conjunto de experiências e conhecimentos cruciais à nossa futura prática profissional. Conhecendo a necessidade de estarmos capacitados a refletir sobre as nossas práticas, a primeira parte deste relatório destina-se à descrição de todo esse percurso vivenciado, essencialmente, no âmbito da PES II e PES III.

Deste modo, numa fase inicial, é realizada uma caracterização dos contextos de EPE e 1.º CEB, seguindo-se uma análise acerca das práticas concretizadas e finalizando-se com uma apresentação das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Esta abordagem contextual só foi possível através do recurso a uma observação reflexiva, que emergiu das particularidades dos participantes e dos questionamentos sistemáticos que se foram colocando (Duque & Pereira, 2013). É crucial que o educador/professor se encontre munido de ferramentas que o capacitem a refletir sobre as suas práticas. Embora pareça complexo, a uma primeira vista, constitui-se, essencialmente, uma aprendizagem que se adquire e aperfeiçoa ao longo da prática e das sucessivas experiências que integra. Mais do que olhar para as ações, é preciso ansiar ser melhor, o que só é possível se formos capazes de analisar criticamente as nossas ações, atitudes e postura.

Neste sentido, é crucial que a formação de um professor/educador se fundamente na conceção de alguém que repense constantemente a sua prática em contexto educativo, pois é esta análise sistemática que “permite evitar as armadilhas de uma mera reprodução de ideias feitas” (Cordeiro, 2010, p. 16).

Retomando, novamente, a estrutura do relatório, após a apresentação do trabalho desenvolvido durante a PES II e III é clarificada a investigação desenvolvida no âmbito dessa experiência. Em um segundo momento, o relatório centra-se no estudo “Os textos informativos em manuais escolares: um contributo para a formação de leitores”.

É consensual que o sucesso escolar depende, em grande parte, do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância e professores do 1.º ciclo. No domínio da leitura é particularmente marcante que, na EPE, se fale da literacia, no sentido de interpretação e tratamento de informação, concretizada numa clara referência à leitura da realidade e das imagens. No 1.º CEB a criança adquire e desenvolve uma competência de leitura que lhe permite relacionar textos lidos com as suas experiências e conhecimentos do mundo. Assim, é importante que o professor realize uma apurada seleção e exploração de diferentes tipologias textuais que possibilitem aos alunos alargar as suas capacidades interpretativas e construir o prazer na leitura (Velo, 2006). Para o autor é inadmissível que à criança/aluno não seja dada a oportunidade de contactar com “textos líricos, dramáticos e narrativos, que lhe possibilitem uma visão multifacetada da vida, ao lado de textos informativos que lhes oferecem uma percepção tendencialmente objetiva do mundo” (p. 4).

Importa fazer da criança/aluno um leitor ativo, capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir o sentido mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor (Martins, 2012). A formação de leitores e a constituição de uma comunidade de leitores que sejam capazes de atender às exigências das sociedades, só será possível se estiver eminente a capacidade de ler e produzir diferentes tipos de textos, inclusivamente, textos informativos.

Especificado o estudo proposto e clarificada a pertinência da inclusão de textos informativos no percurso do jovem leitor, considerou-se relevante, para a presente investigação, a delimitação de um objeto de análise, neste caso, os manuais escolares de uma turma do 1.º ano de escolaridade, a mesma onde se desenvolveu a PES III.

Os manuais escolares constituem um instrumento de aprendizagem assíduo em contexto de sala de aula e integram um conjunto de textos, passíveis de serem valorizados e trabalhados. Neste sentido, é importante a compreensão acerca de como essas tipologias textuais, concretamente, os textos informativos contribuem para a formação de leitores.

Para fundamentar teoricamente o presente estudo e para melhor analisar e problematizar os dados a recolher, foi necessário o levantamento de literatura referente a vários temas de especial relevância, concordantes com o que se pretende desenvolver.

A segunda parte deste relatório inicia-se, assim, com uma abordagem sobre a leitura, cuja definição contou com o contributo de alguns autores, devidamente referenciados. De seguida, é dada ênfase à promoção da leitura, considerando-se relevante a integração de dois subtemas, nomeadamente a construção do prazer na leitura e a referência aos contextos promotores do desenvolvimento da leitura.

Uma vez que o estudo incide sobre uma tipologia textual em específico e o principal objeto de análise é constituído por manuais escolares foi necessário, ainda, especificar qual o contributo das tipologias textuais no processo de leitura e, posteriormente, nos manuais escolares do 1.º CEB. A revisão da literatura finaliza-se com a pertinência do recurso a textos informativos para a formação de leitores.

Qualquer investigação, independentemente do estudo que visa desenvolver, deve iniciar-se com a delimitação de uma questão que, certamente, possibilita a condução de todo o trabalho a desenvolver. Consciente da temática inerente ao presente trabalho foi, igualmente, necessário definir uma questão-problema norteadora, nomeadamente: “Em que medida os textos informativos, presentes nas unidades didáticas de manuais escolares das diferentes áreas do conhecimento, de uma turma do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, contribui para a formação leitores?”. Na questão as áreas de conhecimento valorizadas são o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, sendo os manuais escolares adotados o principal objeto de análise. Os objetivos delineados são:

- Caracterizar, nas suas linhas gerais, a forma como os textos informativos são abordados nos manuais escolares das áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio;

- Analisar a adequação dos três manuais escolares à promoção do desenvolvimento de competências de leitura relacionadas com a compreensão de textos informativos;

- Descrever o contributo dos textos informativos para a promoção da formação de leitores.

Considerado um estudo assente numa abordagem qualitativa e quantitativa, a técnica dominante para recolha de dados foi a análise de conteúdo, uma vez que oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações que apresentam um

certo grau de profundidade e complexidade (Quivy & Campenhoudt, 2008). Foi, igualmente, necessária a elaboração de grelhas de análise, que possibilitaram a organização da informação, com vista a proceder-se à respetiva análise e interpretação dos dados. O estudo finaliza-se com a discussão dos resultados obtidos e com o registo das respetivas conclusões.

Para terminar, é importante focar que todos os instrumentos de trabalho utilizados, nomeadamente os “gráficos sobre as taxas de incidência das tipologias textuais nos manuais escolares” e as “grelhas de análise dos textos informativos presentes nos manuais escolares”, se encontram localizados nos anexos. Nesta parte encontra-se, igualmente, a transcrição de todos os textos informativos contemplados nos manuais escolares que constituem a amostra.

Parte I - Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto

Introdução

O Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB proporcionou-nos um conjunto de experiências que acarretam claros benefícios para a nossa formação profissional. Estas experiências foram proporcionadas no âmbito da unidade curricular de PES que, nos diferentes contextos de intervenção, nos permitiu conceber, implementar e dinamizar, individualmente e em grupo, um conjunto de atividades capazes de promover o desenvolvimento das competências essenciais à formação das crianças/jovens.

A organização do ambiente educativo, a conceção e seleção de materiais pedagógicos, a dinamização das atividades e a gestão da sala de aula constituíram-se as grandes premissas, que conduziram e integraram o nosso percurso. Assumiram, igualmente, um papel de destaque, as sucessivas reflexões críticas, que ao possibilitarem um olhar atento sobre os processos desenvolvidos, permitiram o aprimoramento do nosso trabalho.

Neste sentido, o presente relatório integra uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido, quer em contexto de EPE como do 1.º CEB, encontrando-se organizada em três partes essenciais. Num primeiro momento procede-se à caracterização dos contextos em que a prática ocorreu, seguindo-se uma análise acerca das práticas concretizadas e finalizando-se com uma síntese sobre as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

1. Caracterização dos contextos

O Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB é um curso de 2.º ciclo de estudos, que habilita profissionalmente para a docência naquelas áreas. Com uma duração de três semestres, o mestrado possibilita o contacto real com o contexto profissional, quer da EPE como do 1.º CEB. Este contacto é possível e concretizado no âmbito das unidades curriculares denominadas de “Prática de Ensino Supervisionada”, que se inserem no plano de estudos com a designação de PES I, II e III, estando adequadamente articuladas e configuradas como unidades curriculares distribuídas pelo 1.º, 2.º e 3.º semestre, respetivamente.

Saliente-se que a construção de um saber específico e de competências profissionais, baseada na reflexão das práticas educativas, sustenta o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade do profissional em contextos de ação diversificados, nomeadamente a sala de aula, a escola e a comunidade educativa (Cardoso, 2011).

Neste sentido, a PES possibilita-nos o envolvimento nas dinâmicas da EPE e do 1.º CEB, abrindo-nos caminho para a reflexão acerca dos papéis e competências do educador/professor, permitindo-nos, igualmente, o contacto com a prática profissional e consequentemente com grupos/turmas reais.

A unidade curricular de PES I decorre no primeiro momento, no âmbito deste mestrado, em que nos familiarizamos com a EPE e o 1.º CEB e possibilita-nos o início de um percurso pelos níveis de ensino já referidos, cuja duração é de quatro semanas. Nesta fase inicial, contactamos com o grupo/turma, apercebemo-nos dos seus interesses, características, necessidades, motivações e realizamos as primeiras intervenções. Familiarizamo-nos, igualmente, com o momento de reflexão, que para além da sua relativa importância nos possibilita pensar sobre a ação, no sentido de sermos capazes de promover uma consciência crítica sobre o trabalho desenvolvido e identificar lacunas e soluções no decorrer da nossa caminhada (Costa, 2010).

As unidades curriculares de PES II e PES III dão continuidade ao trabalho desenvolvido na PES I, permitindo a permanência de um semestre, de aproximadamente quinze semanas, para cada nível de ensino.

Nos pontos seguintes damos ênfase a cada um dos contextos, sendo que numa primeira abordagem far-se-á referência à PES II, desenvolvida no âmbito da EPE, seguindo-se a PES III, que decorreu no 1.º CEB.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada II

A PES II decorreu em contexto de EPE numa instituição, integrada em um agrupamento de escolas de Viseu, que funcionou, desde sempre, como jardim de Infância.

Trata-se de um edifício único, apenas com rés do chão, detentor de vários espaços, cada um respeitante a uma determinada função, tais como: uma sala de atividades, um salão polivalente, quatro pequenos espaços de arrumação de diferentes materiais, um gabinete, uma cozinha, um *hall* e duas casas de banho. O espaço exterior, que circunda o edifício, corresponde ao recreio, encontrando-se devidamente adaptado e protegido, garantindo as condições de segurança ao grupo de crianças.

Na sala de atividades, zona onde o grupo passa maioritariamente o tempo, fora notória a presença de vários espaços para as crianças poderem trabalhar em grande ou pequeno grupo, designados por “áreas” ou “cantinhos”, devidamente identificados e distribuídos. Os materiais que integravam a sala encontravam-se organizados e repartidos por estantes, sendo de fácil acesso para os alunos. Relativamente às tecnologias de informação e comunicação, o jardim de infância dispunha de computadores, que as crianças podiam utilizar sempre que uma atividade assim o permitisse e de um projetor, utilizado, maioritariamente, para a apresentação de histórias.

O jardim de infância oferecia a componente de apoio à família, nomeadamente o serviço de refeições e o prolongamento de horário para as crianças cujos pais, por indisponibilidade de horários, não podiam dirigir-se ao Jardim para ir buscar os seus educandos, aquando do término das atividades letivas (15h30m). As atividades da componente de apoio à família eram flexíveis, desenrolando-se de acordo com os gostos e preferências das crianças.

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e duas auxiliares da *Componente Social de Apoio à Família*. O nosso percurso não seria possível sem esta equipa, que sempre se prontificou para escutar as nossas opiniões e nos pôs à vontade para colocarmos as nossas sugestões em prática, desde que devidamente justificadas e possíveis de concretizar. Tal contribuiu para a nossa motivação e sentimento de segurança. Todas as decisões tomadas foram organizadas e apresentadas a esta equipa que, por várias vezes, nos aconselhou e propôs sugestões de melhoria, o que conduziu a que o nosso trabalho surtisse frutos no seio do grupo. Foram estes momentos que, sem dúvida, nos fizeram crescer a nível pessoal e profissional, com implicações nas nossas práticas.

O nosso grupo de estágio permaneceu na instituição durante treze semanas, desenvolvendo atividades sempre às 2.^a 3.^a e 4.^a feiras. Saliento que as atividades foram organizadas da seguinte forma: uma semana de observação/dinamização de grupo em colaboração com a educadora cooperante nas suas atividades; um dia de intervenção em grupo e por fim doze semanas de intervenção individual, o que correspondeu a quatro semanas de dinamização individual por cada elemento de grupo de estágio.

O grupo com o qual foram dinamizadas as diferentes atividades era constituído por vinte e cinco crianças, nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Embora fosse visível uma heterogeneidade de idades, registou-se um maior número de crianças com cinco anos de idade, não havendo sinalização de necessidades educativas especiais.

De uma forma geral, tratava-se de um grupo de crianças bastante sociável e alegre, revelador de interesse em aprender e especial gosto por desafios, sempre com atitudes de cooperação e entreaajuda.

A organização de grupos, para o desenvolvimento das atividades, era feita a partir de critérios de idades, interesses e dificuldades. Cada um era livre de escolher um grupo para brincar, partilhar jogos ou tarefas.

Notou-se a predominância de um trabalho “extraescola”, na medida em que as crianças, em estreita colaboração com os seus familiares, realizavam pequenas tarefas, que posteriormente seriam apresentadas aos colegas, no momento do acolhimento. Estes trabalhos realizavam-se a partir dos interesses das crianças.

O trabalho em grupo era uma das atividades privilegiadas, possibilitando o desenvolvimento de competências de interação, partilha, convivência e a aquisição das regras de trabalho em grupo. O grupo era distribuído de modo a que as crianças mais velhas pudessem auxiliar as mais novas no desempenho das tarefas, na aprendizagem das regras básicas e na manipulação de materiais e jogos.

O grupo de crianças revelava um especial interesse por atividades relacionadas com as Expressões, nas quais participava ativamente. Salientamos as de natureza motora e de jogo simbólico. As atividades relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo prendiam a sua atenção, sobretudo se lhes possibilitassem relacionar as suas aprendizagens com situações reais. Um exemplo claro emergiu no momento em que se explorava o tema “Reciclagem”. Aquando da apresentação de algumas imagens sobre a situação do nosso planeta, as crianças referiram situações que haviam vivenciado e que enriqueceram o assunto, partilhando com os colegas o modo como era feita a separação do lixo em sua casa.

No que concerne à área da Matemática, esta revestiu-se de uma especial atenção nas nossas intervenções. A matemática vai além da simples contagem das crianças, necessitando de ser valorizada e devidamente trabalhada, promovendo aprendizagens. O exemplo relatado sobre a Reciclagem não possibilitou apenas uma atividade sobre separação do lixo pelos respetivos ecopontos. Os materiais recicláveis deram alento a um trabalho que possibilitou a sua separação segundo critérios de cor, tamanho e tipo de material, promovendo-se aprendizagens relativas à formação de conjuntos. A construção de uma lagarta com caixa de ovos constituiu-se, igualmente, um momento rico, na medida em que os alunos tiveram de pintar o corpo do animal segundo um padrão à sua escolha, que posteriormente foi explorado em grupo.

A rotina estabelecida para o grupo em questão encontrava-se devidamente clarificada, privilegiando-se o cumprimento de horários, para que se pudesse organizar o tempo e as atividades a desenvolver. A rotina era conhecida das crianças, que sabiam o que fazer nos vários momentos e às quais era dada a oportunidade de proporem modificações, o que lhes suscitava sentimentos de segurança e bem-estar. Inúmeras das atividades propostas não surgiam a partir de um tema proposto pela educadora cooperante, mas sim da curiosidade das crianças, que sentíamos que tinham de ser saciadas.

Assim, reportando-nos à rotina diária e tendo em consideração a flexibilidade que o ambiente educativo deve ter, o dia de trabalho iniciava-se pelo preenchimento dos quadros de regulação, seguindo-se o acolhimento, no qual se realizava uma reunião em grande grupo para lançamento das atividades/projetos do dia. Neste momento eram, ainda, registados os interesses das crianças. Após o lanche da manhã, eram realizadas atividades orientadas com o grande grupo.

O período da tarde iniciava-se com a hora do conto, seguindo-se o momento em que se focalizava a atenção das crianças para as atividades previstas a desenvolver no período da tarde. Privilegiava-se, ainda, um momento de atividades autodirigidas, em que as crianças se distribuía pelos diferentes cantinhos e desenvolviam as suas próprias atividades. Finalizava-se o dia com uma reunião para avaliação dos diferentes momentos.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada III

A PES III desenvolveu-se numa escola do 1.º CEB, localizada no centro da cidade de Viseu. O estabelecimento dispõe de salas de aula para o 1.º CEB, albergando ainda salas de atividades para a EPE. Possui, igualmente, uma biblioteca, refeitório, um

salão polivalente, gabinete para a Coordenação da Escola, Serviços Administrativos e um espaço amplo para recreio ao ar livre. Importa referir que esta instituição dispunha de uma sala TEACCH¹ e um Centro de Recursos TIC.

Com uma duração de catorze semanas, durante três dias por semana (2.^a 3.^a e 4.^a feiras), a PES III encontrava-se organizada da seguinte forma: uma semana de observação das práticas da orientadora cooperante; cinco semanas de intervenção em grupo e oito semanas de intervenção individual, competindo a cada elemento do grupo de estágio quatro semanas de intervenção. Saliente-se que esta distribuição foi realizada tendo em consideração o facto do meu grupo de trabalho ser de dois elementos.

Durante todo o nosso percurso, no âmbito da PES III, sempre pudemos contar com o apoio e dedicação da orientadora cooperante. Auxiliou-nos nas eventuais dificuldades e realizou sugestões relativamente ao trabalho desenvolvido, prontificando-se para a realização das sucessivas reflexões críticas sobre a ação, que contribuíram para o aprimoramento da nossa prática. Para além disto, sempre nos colocou a par de recursos a que poderíamos recorrer para a construção dos nossos planos de aula.

A turma com a qual desenvolvemos o nosso estágio era constituída por vinte e um alunos inscritos, onze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade. Reforço que a aluna com oito anos de idade integrou a turma no início do 2.º Período. Existia um aluno com necessidades educativas especiais, nomeadamente Trissomia 21, que contava com o apoio de técnicos especializados e com o acompanhamento por parte do ensino especial. Era um aluno que necessitava de bastante atenção perturbando, em várias situações, o bom funcionamento da aula. O facto de podermos integrar o grupo possibilitou à orientadora cooperante a oportunidade de realizar um trabalho mais próximo deste elemento da turma.

No geral, a turma era calma, dinâmica, participativa e afetuosa, revelando uma grande capacidade de interação, entreadajuda e de respeito pelos colegas e adultos.

Partilhavam, com espontaneidade, vivências do seu dia a dia, realizando relações de causa-efeito do conhecimento com os conteúdos em abordagem. Embora demonstrassem conhecimento relativamente às regras que contribuíam para o bom

¹ Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children. Em português significa tratamento e educação para autistas e crianças com défices relacionados com a comunicação. É um programa educacional e clínico com uma prática predominantemente psicopedagógica, criado a partir de um projeto de pesquisa que procurou observar profundamente os comportamentos das crianças autistas em diferentes situações e frente a diferentes estímulos (Morais, 2012).

funcionamento das atividades e que deveriam ser respeitadas, por vezes surgia a necessidade de as mesmas serem lembradas, sobretudo nas atividades que mais os entusiasmavam.

No geral, tratava-se de uma turma com bastantes capacidades e facilidades na aprendizagem. Embora se evidenciassem ritmos de aprendizagem diferentes, eram alunos motivados, com uma curiosidade incessante por aprender, demonstrando exigência e rigor nos seus trabalhos.

Propunham, frequentemente, sugestões de atividades, passíveis de serem desenvolvidas em contexto de sala de aula e mantinham presentes as suas aprendizagens adquiridas nas áreas extracurriculares, mobilizando-as para os diferentes momentos.

Demonstraram, igualmente, um gosto especial por aprender, empenhando-se nas atividades propostas, participando e envolvendo-se, ativamente, nos diferentes momentos.

Por ser uma turma que integrava o 1.º ano de escolaridade, a leitura e a escrita revestiram-se de uma importância acrescida, cuja missão crucial foi assegurar a sua aprendizagem. Sempre que possível todos os momentos foram aproveitados com vista à concretização desse objetivo.

Embora o horário da turma organizasse as diferentes áreas curriculares em cerca de vinte horas semanais, distribuídas da seguinte forma: sete horas para a área de Português; sete horas para a área de Matemática; três horas para a área de Estudo do Meio e três horas para a área das Expressões, a sua distribuição foi implementada de forma flexível. Por a atenção se centrar, sobretudo, nos alunos e nas suas necessidades, por vezes não havia lugar para cumprir o horário na íntegra. Contudo, sempre houve a preocupação em explorar todas as áreas curriculares, nos diferentes dias.

2. Análise das práticas concretizadas

A formação e atuação do educador/professor reveste-se, atualmente, de uma enorme complexidade. Não basta a simples compreensão de como é o seu percurso, mas a tomada de consciência do reconhecimento de si próprios como sujeitos aprendentes que, através das relações estabelecidas, se formam enquanto pessoas, profissionais e cidadãos (Hage, s. d.).

O educador/professor quando adquire a sua habilitação profissional está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os

conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das funções ao longo da sua carreira (Herdeiro & Silva, 2008).

É com a prática que vai adquirindo novas experiências e com elas novos conhecimentos. A este processo acresce a necessidade de um momento reflexivo que lhe possibilite voltar atrás e rever conhecimentos e práticas. Através da reflexão, o educador/professor desenvolve competências de resolução de problemas e a capacidade de, futuramente, reformular a experiência, gerar alternativas e avaliar, para assim construir novas aprendizagens (Herdeiro & Silva, 2008).

A qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que, propriamente, a sua ocorrência. Os educadores/professores que refletem acerca da sua ação envolvem-se num processo investigativo sobre si mesmos, procurando melhorar o seu ensino. Neste sentido, “ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem” (Dorigon & Romanowski, 2012, p. 14). Ao pensar e refletir sobre uma ação e suas consequências caminha-se, a passos largos, para a construção de experiências com mais qualidade, significado e pertinência.

Assim, considerando a importância de refletir sobre as próprias ações e uma vez que tive a oportunidade de integrar o contexto de EPE e do 1.º CEB importa, para o presente estudo, a realização de uma análise acerca das práticas implementadas e experiências vividas em ambos os contextos.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada II

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1996, p. 28)

A PES II, concebida em contexto de EPE, possibilitou-nos o desenvolvimento do nosso trabalho com um grupo de crianças, deveras motivado e interessado pelo desafio, pela novidade, pela curiosidade e pela aquisição de novos conhecimentos, o que constituiu um elemento facilitador para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem.

Embora o estágio se restringisse, essencialmente, a intervenções individuais, todo o trabalho prévio fora pensado, planeado, discutido e realizado em grupo. Deste modo, aquando do momento de elaboração das planificações das atividades, os três

elementos que compunham o grupo reuniam-se, com o intuito de propor as melhores estratégias e experiências às crianças. Quando num grupo de trabalho existe entreajuda, cooperação, iniciativa e disponibilidade, o trabalho torna-se mais rico, completo e adequado, possibilitando uma melhor preparação, no sentido de ir ao encontro não só das nossas expectativas, mas também das crianças.

A equipa educativa que integrava o jardim de infância mostrou-se sempre disponível para nos ajudar a crescer, não apenas a nível profissional, mas também como pessoas mais autónomas e responsáveis. Foram três meses de conquista, inseridos num ambiente extremamente acolhedor. Integrámo-nos de tal maneira que a sensação era a de que realmente fazíamos parte da instituição e do seio daquele grupo de crianças, que se mostrou recetivo, desde início, à nossa presença e nos acolheu com carinho e confiança. Estabelecemos laços, o que só foi possível a partir do momento em que fomos capazes de realizar um trabalho mais próximo das crianças, atendendo às suas dificuldades, expectativas, gostos e preferências.

Foram treze semanas de muito trabalho, esforço e dedicação e, apesar de estarmos integradas na instituição apenas três dias por semana, a verdade é que os restantes dias eram passados a pensar naquele grupo, no trabalho que poderíamos desenvolver na semana seguinte.

Como já foi referido, o jardim de infância detinha uma rotina diária bem definida e clarificada, pelo que todas as decisões eram tomadas em concordância com os diferentes momentos, ao longo do dia. Cabia-nos tirar o máximo de proveito desses momentos e proporcionar estratégias diversificadas e suficientemente motivadoras e desafiantes para as crianças. No entanto, deparámo-nos com inúmeras adversidades que mereceram destaque, aquando dos inúmeros momentos reflexivos. A reflexão sempre fora privilegiada, quer no seio do grupo de trabalho quer juntamente com a equipa educativa e professores supervisores.

Um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e se constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional. Em nosso entender, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz (Júnior, 2010, p. 581).

Durante a PES II, as maiores dificuldades sentidas, na minha perspetiva, foram: realizar uma boa gestão do espaço; dinamizar o momento do acolhimento, de forma a

torná-lo mais atrativo para as crianças e adequar a linguagem ao grupo. No entanto, foram aspetos que foram melhorando, ao longo do tempo, por carecerem de uma especial preocupação, aquando dos momentos reflexivos.

Nem sempre se tem o privilégio de se poder realizar o estágio numa instituição que integra apenas um grupo de crianças. Ao podermos usufruir de todos os espaços que o jardim de infância dispunha, sem limitações, deveríamos ter dado asas à nossa imaginação e, por isso, rentabilizar cada espaço. Em certas ocasiões não era necessário que o grupo, na íntegra, estivesse somente na sala de atividades. O acolhimento não precisava de ser realizado, necessariamente, no espaço correspondente à manta. O salão polivalente e o espaço exterior constituíam-se ótimos espaços para captar a atenção do grupo.

Na sala de atividades encontravam-se distribuídos, pelo espaço, as “áreas” ou “cantinhos”. O meu grupo de trabalho decidiu rentabilizar cada uma dessas áreas e promover atividades integradas nesses espaços. A área da mercearia deixou de ser um espaço somente para as crianças brincarem e permitiu-nos criar momentos de aprendizagem, nos quais as crianças poderiam realizar compras e assim desenvolver operações matemáticas simples e contactar com o dinheiro. A Matemática foi uma área privilegiada ao longo das nossas intervenções. Todas as semanas eram propostas atividades que iam da simples realização de contagens progressivas e regressivas até dez, à formação de conjuntos, ao reconhecimento das figuras geométricas, à realização de pequenos desafios envolvendo operações simples de adição e subtração. O registo das atividades foi algo que sempre esteve presente, ficando ao critério do nosso grupo, da educadora cooperante, ou mesmo das crianças. A opinião das crianças era sempre valorizada e os seus interesses sugeriam-nos os temas a trabalhar em futuras intervenções.

O grupo de trabalho propôs, igualmente, a criação de uma nova área/cantinho - a galeria. Todos os dias as crianças realizavam construções ou traziam de casa trabalhos que desejavam apresentar aos colegas. Este novo espaço permitiu a exposição das criações do grupo e respetiva apresentação. Em vários momentos surgia uma curiosidade repentina, que dava alento a uma pesquisa nos recursos que a sala dispunha, nomeadamente, o computador e a *Internet*. Às crianças era sugerido a realização de um registo que posteriormente era afixado neste espaço. Em várias situações, com o intuito de enriquecer este espaço, foram dramatizadas pequenas peças pelas crianças, de forma a dar a conhecer os seus trabalhos. Elaboravam-se convites, a equipa educativa interiorizava a personagem de convidados, havia alguém

a filmar e as crianças tinham a capacidade de entrar neste mundo imaginário e vivê-lo como uma realidade. Encenavam as suas personagens e colocavam sentido de responsabilidade nas suas ações.

O “Conto de Histórias” era um momento indispensável. No entanto, o nosso grupo despreendeu-se do texto narrativo e possibilitou, às crianças, a oportunidade de contactar com outros tipos de textos. A confeção de um bolo colocou as crianças diante de uma receita, o mau tempo abriu a oportunidade para as crianças visualizarem, no jornal, a notícia referente à situação, abrindo portas para que se explorasse a área do Conhecimento do Mundo, aquando da momento em que as crianças sugeriram procurar, no mapa, as cidades referenciadas na notícia.

É indiscutível que a leitura de uma lista de compras é completamente diferente da consulta de uma receita de culinária, sendo diferente pela função do texto escrito, isto é, do propósito e finalidade dessa leitura. Deste modo, referimo-nos à importância que os diferentes tipos de texto têm para a compreensão e apropriação da leitura. “É desde o Pré-Escolar que se deve fomentar a percepção da leitura, ou seja, saber porque se lê/escreve aquele texto de determinada maneira e qual é o objetivo da sua leitura” (Santos, 2013). A explicitação do objetivo da leitura contribuirá, em anos posteriores, para a construção do significado de um texto escrito e para aprender a compreender textos (Sim-Sim, 2007).

A diversificação textual na EPE possibilita, assim, a missão de criar a motivação necessária para que se possa dar às crianças “as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Sim-Sim, 2007, p. 5). Foi, neste sentido, que surgiu a preocupação acrescida de proporcionar às crianças o contacto com diferentes tipos de textos, uma vez que se encontram, diariamente, expostas aos mesmos, nas mais diversas situações.

Importa referir que, neste percurso, o papel dos professores e supervisores de mestrado foi crucial, pois para além de nos proporcionarem sentimentos de segurança, ajudaram-nos na resolução de certos problemas com os quais, julgámos não estar preparadas para lidar. Embora não fosse um percurso fácil, procurámos sempre ultrapassar as nossas dificuldades e repensar o nosso trabalho, no sentido de irmos ao encontro do que as crianças esperavam de nós, com o intuito de proporcionarmos os melhores momentos de aprendizagem.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada III

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(Paulo Freire, 1996, p. 52)

A PES III, tal como referido, foi concretizada em contexto do 1.º CEB, com uma turma de vinte e um alunos, do 1.º ano de escolaridade.

Por ser uma turma, tendencialmente, autónoma, observadora e curiosa, o nosso trabalho desenvolveu-se de um modo mais rico e frutuoso, para ambas as partes. Ao longo das semanas de intervenção predominaram os atos de bondade, de partilha e de cooperação entre pares.

O nosso primeiro contacto com a turma foi deveras assustador. Entre os alunos que traziam os brinquedos de casa e se entretinham, com os mesmos, durante o período de aulas e o aluno com Trissomia 21, que estava constantemente a desaparecer da sala e a esconder-se pelos diferentes espaços da escola, havia ainda o aluno, de etnia cigana, para o qual cada dia era um sacrifício.

O período de observação foi crucial para que, aos poucos, ajudássemos este aluno a querer frequentar a escola com ânimo. Neste período procurámos escutá-lo e questioná-lo, no sentido de conquistarmos a sua confiança e assim estabelecemos laços afetivos. Aos poucos as mudanças foram notórias, o aluno parou de chorar, começou a cumprimentar os adultos presentes na sala e, posteriormente, a relacionar-se com os colegas.

Seguiu-se o período de intervenção que careceu de uma preparação prévia, assumindo a planificação papel preponderante nesta caminhada, uma vez que tudo teria de ser pensado minuciosamente. O nosso grupo de trabalho apresentou algumas dificuldades na sua realização que se prenderam, sobretudo, com a escolha das atividades a realizar, que deveriam estar em concordância com os conteúdos em abordagem e os objetivos estipulados.

Ao longo desta caminhada o apoio da orientadora cooperante foi essencial. Os momentos reflexivos, no final do dia, permitiram-nos aperfeiçoar o nosso trabalho. Nestes momentos fomos capazes de reconhecer os nossos erros, de questionar as nossas práticas e de encontrar respostas para a resolução de alguns dos nossos problemas, em sala de aula.

Acompanharam, igualmente, este processo os supervisores institucionais que, ao longo da sua orientação, sempre se prontificaram para nos auxiliar na preparação do nosso trabalho, colocando-nos perante questões que não deveriam ser descuradas

relativamente ao ano de escolaridade com que estávamos a realizar o nosso estágio. Uma das grandes preocupações centrou-se, essencialmente, na nossa postura e linguagem, que precisaram de ser adequadas à turma. A projeção da nossa voz, o vocabulário utilizado e a nossa forma de estar ao longo dos diferentes momentos revestiram-se de uma preocupação acrescida. Numa turma todos os alunos são diferentes, os ritmos de aprendizagem são os mais diversificados e, por isso, é importante que todas as nossas ações sejam pensadas e desenvolvidas de modo a ir ao encontro de todos e de cada um.

O estágio é uma oportunidade para experienciar e errar. É com os erros que aprendemos, se tivermos a sabedoria de os reconhecer. Porém, é necessário ter presente que não podemos colocar em causa a aprendizagem das crianças, o que carece de uma preparação prévia, na qual temos de ser curiosos e investigar relativamente aos conteúdos em abordagem, para que possamos responder, prontamente, aos imprevistos que possam surgir.

Embora o nosso grupo de trabalho fosse constituído, apenas, por dois elementos, à semelhança do que se verificou no contexto da EPE, todo o trabalho prévio foi planeado, discutido e realizado conjuntamente. Tal permitiu-nos desenvolver um percurso mais rico e produtivo. Durante as intervenções individuais o elemento que não acarretava a responsabilidade da condução da aula aproximava-se dos alunos que apresentavam mais dificuldades possibilitando, assim, a realização de um trabalho mais próximo e propiciador ao desenvolvimento das suas capacidades.

Por referir a pertinência de um trabalho mais individualizado, ao longo da nossa prática, apercebemos-nos que necessitávamos de adotar uma postura mais dinâmica. Ao invés de estarmos posicionadas sempre no mesmo sítio, podemos deslocar-nos pela sala e realizar um acompanhamento, individualizado, aos alunos. Ao lançar um olhar sobre as tarefas que se encontram a realizar, apercebemo-nos dos seus erros, das suas dificuldades e podemos esclarecer dúvidas pontuais.

Os alunos, por se situarem num momento de transição, ainda não se haviam desprendido de alguns hábitos do jardim de infância. Estar sentado numa mesa durante um período de tempo e não ter os momentos de brincadeira, por vezes, tornava-se desgastante e desmotivador. Neste sentido, foi essencial que o nosso trabalho inicial englobasse o conhecimento das regras básicas de comportamento.

Seguidamente, foi elaborado e construído todo um processo conducente à aprendizagem da leitura e da escrita. Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida

profissional. Neste sentido, torna-se indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades diárias. Sim-Sim (2007) reforça que o desejo de aprender a ler é expresso pela maior parte das crianças antes de iniciarem, formalmente, a escolaridade. Se questionarmos uma criança, aquando da entrada no 1.º ano de escolaridade, acerca do que espera aprender na escola, certamente a resposta será – aprender a ler.

De modo a saciar esta curiosidade, o nosso grupo de trabalho sempre considerou a pertinência de preparar e elaborar estratégias capazes de motivar e despertar o interesse dos alunos. Para tal, procedeu-se à elaboração de uma pesquisa relativa aos diferentes métodos de leitura, desenvolvendo-se atividades em concordância com os objetivos a atingir. O recurso a jogos, a dramatizações, a vídeos e a materiais manipuláveis foram situações sempre presentes nos nossos planos de aula.

No entanto, apercebemo-nos de que nos dias que correm se torna difícil agradar os nossos alunos. Integrados numa sociedade da informação, dominada pelo ritmo frenético das novas tecnologias de informação e comunicação, as escolhas dos alunos são muito seletivas e restringem-se, na maioria das vezes, ao uso de computadores. A presença de um fantoche que, em outros tempos, prendia a atenção do aluno, não surte o mesmo efeito, atualmente. A apresentação de um cartaz não suscita o mesmo interesse que uma apresentação em computador, na qual conseguimos colocar imagens e letras a movimentarem-se sozinhas, por exemplo. Embora todos sejam diferentes e tenham características que os individualizam, a realidade é que atravessamos uma fase em que as tecnologias são um recurso cada vez mais acessível e dominante na vida dos nossos alunos.

Apesar destas adversidades, procurámos incluir nos nossos planos de aula a construção de cartazes, a dramatização de histórias, o manuseio de diferentes materiais e, embora se refletisse um brilho no olhar dos alunos sempre que teriam de trabalhar com o computador, sentimos, igualmente, uma boa receptividade ao modo como introduzíamos as diferentes atividades.

O trabalho em grupo, sempre que possível, foi proporcionado por considerarmos importante que os alunos reconheçam a pertinência do trabalho em equipa. Sem menosprezar o papel atribuído à relação aluno-professor, é crucial que seja dada ênfase às relações que os alunos estabelecem entre si e que influenciam fatores determinantes ao seu desenvolvimento (Ribeiro, 2006).

Segundo Gomes et al., (1991, p. 23), os objetivos que o trabalho em grupo permite atingir são determinantes ao progresso dos alunos, possibilitando: o desenvolvimento das capacidades de atenção, raciocínio e diálogo; a substituição do espírito de competição pelo de cooperação; o desenvolvimento do espírito crítico e de tolerância; a integração social e superação de inibições e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, uma vez que os resultados do trabalho do grupo dependem dos trabalhos individuais e do empenhamento que cada elemento põe na realização das suas tarefas.

Nem sempre é fácil conseguir que uma turma trabalhe harmoniosamente, no entanto é importante que o professor não desista e que seja capaz de promover estratégias que conduzam ao bom funcionamento da aula. O trabalho em grupo é, sem dúvida, uma atividade que desenvolve uma maior excitação nos alunos e, por isso, é importante a atribuição de tarefas por cada elemento, o que contribui para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade.

A preparação das atividades em grupo exigiu um trabalho prévio e cuidadoso, predispondo-nos para a necessidade de todo o material ter de ser preparado antecipadamente, para que as atividades se iniciassem sem deixar tempo para dúvidas ou confusões.

Para concluir importa referir um ponto importante que contribuiu para a construção deste estudo. Ao longo das diferentes dinamizações e por a leitura e a escrita se encontrarem no centro das aprendizagens, sempre que possível, era apresentado, aos alunos, um texto passível de ser explorado com recurso a diferentes estratégias de leitura. Estes textos eram descobertos na *Internet* ou em livros, disponibilizados na biblioteca da ESEV, e apresentados quer em suporte papel como digital. No entanto, sabíamos que três dias seguidos da semana eram dedicados ao nosso trabalho com os alunos e, por isso, para além do recurso a materiais por nós elaborados, procurámos sempre prestigiar os manuais escolares, adotados para as diferentes áreas curriculares e incluí-los no processo de ensino-aprendizagem e nos nossos planos de aula, respetivamente. Estes constituíram-se um verdadeiro recurso ao longo da nossa caminhada, não só pela diversidade de atividades que apresentam, mas também pelos seus textos.

Comum aos três manuais escolares, eram os pequenos textos que surgiam inseridos em pequenos retângulos e que forneciam aos alunos informações concretas e relevantes aos conteúdos em abordagem. No entanto, a maioria destes textos, de carácter essencialmente informativo, não só possibilitaram o contato com informações

concretas como deram a conhecer curiosidades. Tratando-se de uma turma extremamente curiosa, com uma vontade incessante por aprender e querer saber sempre mais, os textos informativos presentes nos manuais escolares, sempre que lidos aos alunos, suscitaram questionamentos, a partilha de conhecimentos, o conto de vivências.

Numa altura em que se preza a necessidade de os alunos contactarem com textos informativos, em que os manuais escolares continuam a ser um recurso presente no processo de ensino-aprendizagem e em que se preconiza a formação de leitores, desde cedo, surgiu o tema para a elaboração do presente estudo. Importa ter presente que na realização dos testes intermédios, em 2012, os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentaram um fraco desempenho no item que pressuponha a leitura de um texto de carácter informativo e, por isso, foi sugerido, no relatório, a intensificação da prática de leitura de textos de carácter informativo com estrutura e organização da informação mais complexas (Ferreira et al., 2013).

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Um educador/professor não surge de repente. É preciso um processo de formação profissional que lhe possibilite uma vasta liberdade de escolhas, atuação consciente e comprometimento social, fundamentado em valores que o levem a desenvolver uma ação competente, crítica, transformadora e interativa (Ferinelli & Vasconcelos, 2006).

Ensinar não significa apenas reproduzir conhecimento, constitui um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos. Consequentemente, para ensinar não basta pensar bem, é necessário um vasto conjunto de saberes e competências profissionais orientados para a prática (Ferinelli & Vasconcelos, 2006).

A aquisição destes saberes e o desenvolvimento das competências ocorrem na “multiplicidade dos contextos da vida das pessoas, através de uma combinação de modalidades e processos de aprendizagem” (Pires, 2002, p. 267).

Neste sentido, Esteves (2009) valoriza a experiência e a ação contextualizada como momentos favoráveis e imprescindíveis à constituição desses saberes e competências.

Reportando à nossa realidade concreta e considerando a componente reflexiva das práticas concretizadas, que integra este estudo, é inquestionável a importância de que o nosso estágio se reveste. Para além de constituir uma iniciação à prática profissional, contribuiu para o desenvolvimento de competências e conhecimentos

básicos, essenciais à nossa futura prática profissional. No entanto, é inquestionável que estas competências e conhecimentos serão, certamente, aperfeiçoados e renovados à medida que a prática de desenrola e contactamos com novas experiências.

Assim, especificando os momentos em que tivemos a oportunidade de integrar os contextos de EPE e 1.º CEB, no âmbito deste mestrado, nos pontos seguinte é realizada uma análise acerca das competências e conhecimentos desenvolvidos em ambos os contextos.

3.1. Prática de Ensino Supervisionada II

O trabalho desenvolvido, em contexto de EPE, carece de uma análise sintetizada acerca das competências e conhecimentos desenvolvidos ao longo da PES II. A EPE contribui, de forma inquestionável, para a construção de uma educação que se “pretende de qualidade, fundamentada em orientações curriculares que suportam a prática educativa” (Direção Regional da Educação, 2008, p. 4).

Todo o trabalho desenvolvido foi elaborado em concordância com o documento oficial disponível para o contexto em questão, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, que constituem “pontos de apoio” para a prática pedagógica. O *Decreto-Lei n.º 240/2001*, de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância do professor do 1.º CEB, será o documento base que sustentará a presente análise.

Relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo das diferentes dinamizações, importa referir que foram elaboradas, para cada semana de intervenção, planificações semanais. Foi, ainda, preparada uma planificação a longo prazo, tendo presente as diferentes áreas de conteúdo, na qual se procurou ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças. Todo este trabalho permitiu-nos desenvolver conhecimentos relativamente a uma situação que certamente será prática constante no nosso futuro, enquanto educadoras e/ou professoras, ou seja, a planificação.

Ponderar os diferentes momentos e as estratégias que melhor se adequam ao grupo de crianças nem sempre é tarefa fácil. Embora o jardim de infância possuísse uma rotina diária bem definida, era necessário preencher os diferentes momentos com atividades que promovessem, não só, o desenvolvimento de competências, mas que despertassem o interesse e atenção das crianças. Trata-se, assim, de um trabalho que requer esforço, dedicação e, sobretudo, pesquisa, no sentido de desenvolvermos e aprofundarmos os nossos conhecimentos.

Neste sentido, podemos afirmar que já adquirimos alguma destreza e conhecimentos importantes relativamente ao modo de desenvolvermos atividades diversificadas e desafiantes para as crianças, interligadas entre si, de modo a não se constituírem “peças soltas” e, por vezes, sem significado para os alunos. Aprendemos, igualmente, que para além dos momentos que constam da planificação devemos ter sempre estratégias alternativas, quer seja para preencher o tempo que restou de uma atividade concluída antecipadamente, quer seja para substituir uma tarefa que não está a surtir o efeito desejado no grupo.

A observação foi outro aspeto que sempre tivemos em consideração. Tivemos a preocupação em saber quais os gostos e preferências das crianças, com que pares se relacionavam mais facilmente, o que as inibia, quais as suas dificuldades e, por isso, procurámos sempre realizar uma observação constante. Nesta observação, sempre que possível, juntávamo-nos às crianças, auxiliando-as nas atividades que realizavam, prestando um apoio mais individualizado. Foram estes momentos que nos proporcionaram uma maior aproximação com as crianças e o desenvolvimento de uma relação de empatia e, sobretudo, de confiança. É importante que as crianças confiem no adulto que têm diante de si. O adulto jamais deve alimentar a curiosidade da criança se não for capaz de a saciar, tal como não deve realizar promessas em vão, que não se concretizarão. Embora nem sempre se valorizem, devidamente, estes aspetos a verdade é que eles podem interferir com a receptividade que esperamos obter das nossas crianças. Neste sentido, com o intuito de alimentarmos esse sentimento de confiança, procurámos sempre assegurar o seu bem-estar, proporcionando situações em que se sentissem seguras e importantes no seu grupo de pertença.

Acerca das nossas intervenções na PES II, há ainda algumas considerações a realizar, acerca de situações que sempre tentámos privilegiar. Primeiramente, consideramos e comprovámos que os momentos de reflexão com as crianças, no final do dia, são deveras gratificantes. Todo o trabalho desenvolvido foi elaborado e preparado para o grupo de crianças e, por isso, as suas opiniões e as suas críticas são essenciais. Foram estes momentos de interação, partilha e diálogo que nos deram a conhecer as nossas falhas e aquilo que as crianças esperavam de nós. Era bom escutar as crianças exclamarem que gostaram das atividades desenvolvidas, mas também era importante escutar os aspetos menos bons. Foram as justificações das crianças que nos fizeram repensar o nosso trabalho, que nos indicaram a postura que precisaríamos adotar, sendo que a partir do momento em que aprendemos a escutá-las, foi notória uma melhoria de semana para semana.

Ao longo deste percurso apercebemo-nos que necessitamos de ter uma mente aberta, que devemos aceitar as críticas, por mais duras que sejam. As críticas são, essencialmente, construtivas, são elas que nos fazem progredir enquanto futuras educadoras/professoras. É crucial que saibamos escutar e respeitar todos aqueles que nos rodeiam e que fazem parte deste percurso. Mais importante, ainda, é não ter receios de pedir ajuda. Esta caminhada é uma aprendizagem mútua, que precisa de ser aprimorada. Não somos detentores do conhecimento absoluto e aquilo que consideramos certo, pode não o ser aos olhos daqueles que acarretam uma vasta experiência. Assim, embora defendêssemos alguns dos nossos ideais, tivemos sempre a preocupação em nos informar com os professores da ESEV e com a própria educadora. Foram, sem dúvida, uma ajuda preciosa, auxiliando-nos com sugestões acerca de como deveríamos intervir em determinadas situações.

O envolvimento das famílias revestiu-se, igualmente, de uma importância acrescida no nosso trabalho, principalmente aquando da abordagem ao tema “Reciclagem”, no qual os familiares foram convidados a realizarem produções criativas com as crianças, que posteriormente foram apresentadas aos restantes colegas. Ao apercebermo-nos da receptividade, por parte dos familiares, tentámos que este envolvimento não se perdesse. Prestes a concluir o nosso estágio, dedicámos um dia à realização de jogos tradicionais. Os pais, avós, irmãos foram convidados a dirigirem-se ao Jardim, a fim de participarem nos jogos, mas também para darem a conhecer, às crianças, como eram passados os tempos-livres na sua infância. Alguns pais trouxeram os seus brinquedos e jogos de infância e partilharam as suas vivências com o grupo.

Aquando do momento de análise das práticas concretizadas, foi feita referência ao momento do acolhimento, que se revestiu de uma especial atenção da nossa parte, ao longo das semanas de intervenção. O facto de nos apercebermos que este não estava a ser um momento motivador e desafiante, capaz de predispor as crianças para a aprendizagem, permitiu-nos o desenvolvimento de conhecimentos acerca da gestão do espaço, na medida em que não teríamos de nos limitar somente a uma área da sala de atividades.

Relativamente às diferentes áreas de conteúdo houve um trabalho acrescido, no sentido de não se desvalorizarem determinadas áreas em detrimento de outras. Neste sentido, todas as áreas de conteúdo tiveram o seu destaque ao longo das diferentes semanas de intervenção. A área da Matemática mereceu realmente a nossa atenção, não no sentido de a sobrepor em relação às restantes, mas sim no sentido de propor um trabalho mais significativo, junto do grupo de crianças. Não era, de todo, nossa

intenção limitar a aprendizagem das crianças à simples realização de contagens progressivas e regressivas, com recurso a canções e lengalengas, no momento do acolhimento. Este pensamento fez-nos adquirir sensibilidade para percebermos que as diferentes áreas acarretam um valor acrescido e que se devidamente trabalhadas proporcionam o desenvolvimento de competências essenciais, que possibilitarão às crianças mobilizarem-se na sociedade em que vivem.

Um trabalho que visasse a classificação; a formação de conjuntos; o desenvolvimento do sentido de número; a realização de operações simples, envolvendo a adição e a subtração e a formação de padrões, foi uma das grandes premissas, aquando do momento em que nos propúnhamos a planificar.

Para além da importância atribuída à Matemática, apercebemo-nos que a leitura de histórias nunca é em demasia. As crianças precisam de contactar com a leitura desde cedo, de entrar num mundo imaginário e de alargar o seu vocabulário. Assim, o nosso grupo recorreu às mais variadas formas para proporcionar diferentes momentos de leitura às crianças. O recurso a dramatizações, nas quais as crianças poderiam interpretar diferentes personagens, o uso de fantoches, a realização de teatros de sombras foram, igualmente, privilegiados ao longo desta caminhada. Tal permitiu-nos perceber que todo este trabalho envolto na leitura necessita de ser devidamente preparado. Não basta ler uma história, existe todo um conjunto de aspetos que devem ser tidos em consideração antes, durante e após a leitura. O reconto oral necessita de ser favorecido, pois para além de pressupor que a criança tenha de estar atenta, no momento de escutar a história, possibilita o desenvolvimento do seu vocabulário, bem como a construção de frases cada vez mais complexas.

No que concerne à área do Conhecimento do Mundo houve momentos destinados à realização de pequenas experiências que despertaram um especial interesse por parte das crianças, que sempre demonstraram curiosidade em conhecer e querer saber sempre mais. As atividades de culinária, que colocaram as crianças em contacto com a receita, permitiram-lhes a manipulação de diferentes ingredientes, bem como a observação das transformações sofridas, à medida que se acrescentavam novos ingredientes.

As Expressões mereceram, igualmente, uma posição de relevo, sendo proporcionadas às crianças as mais variadas estratégias, que possibilitavam o desenvolvimento de cada uma das expressões. Na área de Expressão Motora houve a preocupação de desenvolver atividades motoras de forma diversificada, com especial atenção para a elaboração de atividades rítmicas, jogos tradicionais, circuitos de

deslocamentos e equilíbrios. Tentámos proporcionar atividades motivadoras e estimulantes, levando as crianças sempre ao desafio. No que respeita à área de Expressão Plástica as crianças contactaram com diferentes situações que pressupunham a manipulação e exploração de diversos materiais. Foi, ainda, proporcionado um trabalho que pressupunha o recurso à técnica do sopro. Foi incrível a reação das crianças ao aperceberem-se que as cores, ao misturarem-se, originavam outras cores. O desconhecido é sempre mais aliciante e a vontade de querer continuar a misturar para realizar novas descobertas suscitou um enorme envolvimento, das crianças, na concretização da tarefa. Relativamente à área de Expressão Musical, as atividades desenvolvidas possibilitaram-nos um contacto mais próximo com o grupo. Conhecemos canções infantis que entoámos aquando dos momentos em grande grupo, aprendemos canções que as crianças nos ensinaram, porque os seus pais ou avós lhe cantavam antes de adormecer, manipularam-se diferentes instrumentos musicais. A música sempre foi um elemento presente constituindo-se, por vezes, uma forma motivadora para as crianças retomarem à calma ou desenvolverem as suas tarefas harmoniosamente.

Foi um longo percurso, com sentimentos e emoções à mistura, contudo apesar de consideramos que desenvolvemos várias competências e conhecimentos específicos da Educação Pré-Escolar, estes serão apenas um alicerce. Há todo um trabalho pela frente, com bastante para aprender. Esta aprendizagem não se esgota e só será possível com a prática e a experiência ao longo dos anos. Todas as crianças são diferentes, o que pode resultar para uns, para outros pode não surtir o mesmo efeito. Basta não desanimar e procurar sempre desenvolver um trabalho que nos possibilite o nosso crescimento, enquanto futuras profissionais na área da educação, mas sobretudo que vá ao encontro das necessidades, interesses e expectativas das crianças, possibilitando o desenvolvimento das suas competências, a vários níveis.

3.2. Prática de Ensino Supervisionada III

Relativamente ao trabalho desenvolvido, em contexto do 1.º CEB, será realizada uma análise sintetizada acerca das competências e conhecimentos desenvolvidos, ao longo da PES III.

Antes de iniciar este momento reflexivo, torna-se relevante referir como se estruturou o nosso trabalho. Efetivamente, este não se distanciou muito do que havia sido realizado, no contexto da EPE e, por isso, continuaram a ser elaboradas planificações semanais concretizando-se, igualmente, uma planificação a longo prazo.

Todo este trabalho foi apoiado e sustentado pelos documentos oficiais em vigor para o 1.º CEB, nomeadamente, os *Programas de Português e Matemática* e respetivas *Metas Curriculares* e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Para além de aprendermos a manusear estes documentos com rigor, desenvolvemos conhecimentos mais específicos acerca do que estipulam para cada nível de ensino.

Ao longo das diferentes dinamizações tivemos a preocupação de trabalhar sempre todas áreas curriculares, sem exceção. No entanto, foi necessário aperfeiçoar determinados aspetos, nomeadamente, a interdisciplinaridade. É crucial a existência de um fio condutor entre os diversos momentos, para que as diferentes áreas sejam exploradas de forma interligada.

Sempre se ressaltou uma preocupação em detetar as dificuldades e, também, as facilidades de aprendizagem dos alunos. Sem estas informações, muito do nosso trabalho não teria sido desenvolvido da mesma forma. Não teríamos reunido esforços no sentido de ir ao encontro das necessidades e expectativas da turma. Assim, apercebemo-nos que o mais importante, para além do trabalho envolto na elaboração e preparação de planos de aula, é conhecer os nossos alunos. Cada aluno possui características que os individualizam e os gostos e preferências são os mais diversificados numa turma, sucedendo o mesmo com o ritmo de aprendizagem de cada um.

Especificando a integração do currículo, ao longo das dinamizações em contexto de estágio, tal como já foi referido houve uma necessidade de valorização de cada uma das áreas curriculares. No entanto, por razões que nos parecem óbvias, a área curricular de Português revestiu-se de uma importância acrescida. Uma das missões cruciais, no 1.º ano de escolaridade, é a aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso, todos os instantes foram aproveitados com o intuito de se aprimorarem estas competências. Ensinar a ler e a escrever, contrariamente ao que pensávamos, não é tarefa fácil. Consideramos, igualmente, que todos os grupos de estágio deveriam ter a oportunidade de vivenciar esta experiência. Foi necessário todo um trabalho de pesquisa e o aprofundamento dos nossos conhecimentos, relativamente aos métodos de leitura existentes. As atividades necessitaram de ser adaptadas, de acordo com o grau de dificuldade da turma e apresentadas com criatividade e imaginação, para atrair a atenção dos alunos.

Apesar de nos depararmos com um contexto diferente, tentámos que o recurso a jogos, a dramatizações e a canções continuasse a ser prática constante. É necessário alimentar a curiosidade dos alunos e colocá-los perante o desconhecido. Apesar do

gosto especial pelas novas tecnologias, acreditamos que estes momentos, se preparados adequadamente, são essenciais para despertar o interesse dos alunos, prender a sua atenção e motivar para a aprendizagem.

Embora tenham ingressado no ensino formal é importante que a capacidade de entrar num mundo imaginário e de fantasia não se perca. Foi com esse intuito que, sempre que possível, proporcionávamos essas situações à turma. Foi incrível verificar como os alunos se desprendiam do real e alimentavam as situações retratadas. Aquando da interiorização de uma personagem, as estagiárias deixavam de existir.

Embora todas as situações retratadas nos tenham sensibilizado para um conjunto de questões, a que realmente merece destaque reporta para a resolução das fichas de trabalho que, inicialmente, eram resolvidas individualmente. No entanto, quer os momentos reflexivos com a Orientadora Cooperante quer a nossa experiência em sala de aula mostraram-nos a necessidade de criação de uma nova dinâmica em torno das fichas de trabalho. Estas passaram, assim, a ser resolvidas em grupo, apelando-se à participação de todos, sem nunca esquecer que era necessário dar tempo aos alunos para pensarem, ponderarem, analisarem os enunciados e, conseqüentemente, construírem as respostas. Este pressuposto não se cingiu apenas à área curricular de Português, mas a todas as que integram o currículo do Ensino Básico.

Na área de Matemática preocupámo-nos sempre em estimular a aprendizagem dos alunos com recurso a materiais manipuláveis, jogos, cartazes e desafios. O trabalho em grupo revestiu-se de uma importância acrescida, através do qual os alunos puderam construir conhecimentos conjuntamente e apoiar-se mutuamente na resolução das tarefas. Tal possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno, o espírito de cooperação e entreajuda, colocando-o diante de uma situação que certamente fará parte da sua vida futura – o trabalho em grupo. Neste sentido, procurámos que os alunos interiorizassem as regras básicas para a convivência em grupo, nomeadamente, ser capaz de ouvir e respeitar o outro. Importa, ainda, referir que a capacidade de comunicação e de explicitação dos raciocínios apresentados, sempre foram pontos sobrevalorizados, aquando da realização das tarefas propostas.

Segue-se a área curricular de Estudo do Meio que, apesar de possuir uma carga horária inferior, sempre foi incluída em todas as nossas planificações. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo estimular a curiosidade, o gosto em aprender e o conhecimento sobre a realidade social e natural. Proporcionámos momentos em que os alunos tiveram de realizar atividades experimentais, nas quais puderam manipular

materiais, com a devida segurança, prever o que iria acontecer, observar os acontecimentos e por fim retirar conclusões.

A área curricular das Expressões assumiu, igualmente, uma especial relevância, sendo integradas ao longo dos diferentes momentos de aprendizagem. Explorando a sílaba tónica, na área curricular de Português, a música esteve implícita, aquando do momento em que os alunos tiveram de realizar pequenos batimentos rítmicos. Quando um aluno questionou acerca de como se formava a neve, seguiu-se a construção de um floco de neve, com recurso à técnica da dobragem integrando-se, assim, a área curricular de Educação e Expressão Plástica. Todos os momentos se, devidamente, aproveitados dão alento a novas situações e viabilizam a integração da área curricular das Expressões.

Neste sentido, alguns dos conhecimentos e competências, para além dos já referidos, que esta experiência nos proporcionou prendem-se com a valorização da integração curricular e a necessidade de realização de uma boa gestão da aula, incluindo os seus princípios fundamentais: introdução, desenvolvimento, discussão e sistematização. Aprendemos, igualmente, que não devemos descurar a realização de registos escritos, essenciais para posterior consulta e consolidação de conhecimentos.

O facto de termos estabelecido uma boa relação com a turma facilitou o nosso percurso e permitiu-nos conhecer os nossos alunos, as suas dificuldades, as suas vivências. Mais do que preparar atividades é preciso conhecer bem quem temos à nossa frente.

Embora não tenha sido um percurso fácil, carecíamos de continuar esta jornada, que foi um privilégio. Ensinar a ler a escrever é das experiências mais gratificantes. É inquestionável a sensação quando escutamos um aluno a ler, autonomamente, pela primeira vez. Cada dia é uma surpresa, é um novo desafio e enquanto futuras profissionais da educação precisamos de amadurecer, de desenvolver mais competências e conhecimentos específicos do 1.º CEB.

Parte II – Trabalho de investigação – Textos informativos nos manuais escolares: um contributo para a formação de leitores

Introdução

A leitura assume um papel fundamental na formação do cidadão e, por isso, deve ser incentivada e orientada desde que a criança tenha o seu primeiro contacto com ela.

Ao longo de toda a escolaridade, a leitura constitui-se como uma atividade essencial, assentando em duas vertentes: a construção de conhecimento e a capacidade de fruição estética. Estas duas vertentes, ligadas à tipologia textual e às diferentes perspetivas sobre a abordagem do texto escrito, são indissociáveis, contribuindo para a formação integral do aluno e, conseqüentemente, para a sua integração na vida ativa (Varanda, 2011).

A leitura de textos escritos é a chave do processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, sendo imprescindível que o professor proporcione, ao aluno, o contacto com as diferentes tipologias textuais, promovendo o desenvolvimento de estratégias pertinentes à sua compreensão.

Apesar da importância de que as tipologias textuais se revestem, a verdade é que estes anseios não passam, ainda, de uma mera utopia, evidenciando-se fragilidades a este nível, no sistema de ensino. Se nos reportarmos à tipologia textual a que refere o presente estudo, nomeadamente os textos informativos, importa focarmos num exemplo, bastante concreto, que surgiu nos relatórios sobre os testes intermédios do 1.º CEB, de 2013. Pela primeira vez foi integrado um pequeno texto de carácter informativo, em substituição do texto literário dos testes intermédios de anos anteriores. No domínio da leitura verificou-se assim, pela primeira vez, um ligeiro decréscimo dos resultados. Acredita-se que este resultado possa resultar da tipologia do texto que serviu de suporte (texto de carácter informativo). Assim, como medidas didáticas, o relatório citado sugere uma abordagem mais frequente e sistemática de textos diversificados, que inclua, nomeadamente, textos de carácter informativo (Romão et al, 2013). É importante que esta abordagem seja prática constante e que faça parte do universo da leitura dos alunos desde cedo, para que possam criar o gosto de ler textos deste cariz e desenvolvam as estratégias necessárias à sua compreensão.

Neste sentido, e atendendo ao facto de que os manuais escolares continuam a ser encarados como um material de apoio para os professores, surgiu a necessidade de realizar um estudo que incorpora e explora os textos informativos integrados nas unidades didáticas de manuais escolares das diferentes áreas do conhecimento, de uma turma do 1.º ano de escolaridade. Considerando que os leitores devem formar-se desde o berço e valorizando a tipologia textual neste estudo, é importante conhecer de que

modo os textos informativos, integrados nas unidades didáticas dos manuais escolares, podem ou não contribuir para a formação de leitores.

Deste modo, foi necessário estruturar o presente trabalho, com o intuito de trabalhar todas as informações e temas necessários à concretização do estudo. Assim, num primeiro momento, de cariz mais conceptual, é dada ênfase ao enquadramento teórico, relativo ao tema formação de leitores, no qual a leitura, a promoção da leitura, as tipologias textuais e, concretamente, os textos informativos assumem um papel de destaque. Num segundo momento, referente à metodologia, é apresentada a justificação e relevância do estudo, os objetivos subjacentes ao presente estudo, a apresentação e caracterização da amostra, seguindo-se os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e, por último, o tratamento dos dados. No entanto, para que o estudo se concretize é importante que os dados obtidos sejam apresentados, analisados e discutidos, com vista à construção de inferências e à sintetização das conclusões.

1. Revisão da Literatura

1.1. Leitura

Não basta aprender a ler e a escrever. É preciso ler para compreender. Ler para interpretar. Ler para saber. Ler para ver. Para ser. Ler para participar. Ler é fundamental. Que se leia para se ser mais consciente e mais livre.

(Boletim Cultural da Fundação Gulbenkian, 1984, p.18)

A leitura, considerada como instrumento essencial para o desenvolvimento do indivíduo e para a estrutura e organização social, tem sido, ao longo dos tempos, alvo de várias tentativas de definição e padronização. Porém, qualquer estudo, cujo objeto seja a leitura, não deverá descuidar a importância atribuída ao ato de ler (Graça, 2009).

As definições para o ato de ler têm sido alvo de muitas discussões, perspectivas e teorias. No entanto, há uma distinção nítida que se processou ao longo dos tempos. Em momentos anteriores, a leitura era concebida como uma prática passiva, que apenas incluía os atos de reconhecimento e decifração dos códigos. Com o passar do tempo esta definição, que apenas encarava a leitura como um ato, considerou-se demasiado restritiva.

Ler nunca corresponde a uma posição passiva por parte de um leitor. É uma ação complexa que requer abstração, capacidade de pensar, de refletir e que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já sabe. A leitura passa, assim, a assumir-se como um ato interpretativo que revela tanto do texto, como do autor e do leitor (Pontes & Barros, 2007).

Se questionarmos acerca do que significa ler veremos que “obtemos uma gama de respostas que vão da mais simples «é saber decifrar» até às que fazem intervir a neurologia, biologia, psicologia e sociologia” (Corte-Real, 2004, p. 82).

Numa tentativa de clarificar o ato de ler, Viana e Teixeira (2002) elucidam-nos para o facto de que ler é saber decifrar, ou seja, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas, mesmo que o indivíduo não compreenda o sentido do texto. No entanto, é consensual a pertinência da perceção e da compreensão das mensagens escritas, no processo de leitura, para que seja possível o reconhecimento dos signos escritos e a compreensão do conteúdo da mensagem (Viana & Teixeira, 2002).

Especificamente, “ler é a habilidade de extrair a pronúncia e mostrar compreensão das palavras escritas. Implica a capacidade de identificar palavras e o seu propósito é a compreensão” (Viana et al., 2005, p. 17).

Sim-Sim (2009) assumiu um papel de destaque pelos seus estudos no âmbito do ensino da leitura contemplando-nos, igualmente, com informação crucial relativa ao

ato de ler e sobre a leitura. Para a autora, ler é compreender o que está escrito e a leitura é, acima de tudo, um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. “É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito” (p. 9).

A leitura é, certamente, uma das habilidades mais importantes que somente nós, seres humanos, temos a capacidade de aprender. Após dominada, é simples, imediata e não exige um esforço aparente (Morais, 1997).

“Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos” (Manguel, 2010, p. 79). Porém, para que essas capacidades possam ser adquiridas, o leitor necessita de aprender a ler.

Esta aprendizagem reveste-se de um caráter moroso e complexo, constituindo-se um processo contínuo que não se esgota, temporalmente, no momento em que se domina a tradução dos sons em letras (Sim-Sim, 2009). Naturalmente, o seu ensino não se pode limitar à decodificação alfabética.

A leitura é uma habilidade que exige a “compreensão de como o sistema de escrita funciona – o domínio do princípio alfabético. Para decifrar uma escrita, o ponto crucial é saber quais sons estão associados a quais letras” (Viana et al., 2005, p.24). Somente a partir da decifração se podem alcançar outros níveis de leitura.

A decifração não se constitui, apenas, como um pré-requisito para a leitura, mas o seu primeiro nível. A sua aprendizagem exige muito mais do que a simples exposição à linguagem escrita e, por isso, Sim-Sim (2009, p. 25) preconiza que:

Decifrar um sistema de escrita alfabética implica ser capaz de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma língua. É por isso que a consciência dos sons da fala (consciência fonológica) é o grande alicerce da aprendizagem da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, a qual, por sua vez, é a base da capacidade de compreensão textual.

Porém, no que concerne ao ensinamento da decifração, é indispensável explicitar ao aprendiz as regras que oferecem fundamento para a leitura. O aluno deve conhecer a língua na qual as palavras foram escritas, o sistema de escrita, o alfabeto, as letras, os seus nomes, as relações entre letras e sons (princípio da leitura) e entre sons e letras (princípio da escrita), a ordem das letras na escrita e a linearidade da fala

e da escrita. O aluno precisa de ser capaz de reconhecer uma palavra e de saber que nem tudo o que se escreve são letras e que nem tudo o que aparece na fala tem representação gráfica na escrita (Viana, Coquet & Martins, 2005).

Embora a capacidade de decifração seja fundamental no processo de leitura, a verdade é que se não houver compreensão, isto é, “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” a competência de leitura não se desenvolverá (Sim-Sim, 2009, p. 7).

A presente afirmação vem confirmar um dos traços mais marcantes das atuais concepções de leitura, nomeadamente “ler é compreender”. Esta concepção vem romper com perspectivas anteriores, que encaravam a leitura como uma atividade meramente instrumental de decifração letra-som. “Neste novo conceito em que ler é compreender, o leitor constrói ativamente o significado do texto” (Teixeira, 2011, p.8).

Giasson (2000), sobre a compreensão da leitura, referiu que esta varia segundo o grau de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto, sendo que quanto mais imbricadas estiverem, umas nas outras, mais eficaz será a leitura. Consequentemente, no processo de compreensão, concorrem fatores como a personalidade e as vivências do leitor, as características e conteúdo do texto e o contexto em que se realiza a leitura (Machado, 2012).

A leitura é um processo holístico, no qual o leitor põe em jogo estratégias operacionais, cognitivas, linguísticas e habilidades processuais, que lhe permitem enriquecer a compreensão dos textos, através da mobilização de conhecimentos prévios (Giasson, 1990).

O aluno deixou de ser um recetor passivo, que apenas tinha de descobrir o sentido dado ao texto pelo autor, para se tornar um sujeito que cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura (Giasson, 1990).

Considerado como um agente ativo e aprendiz, que busca sentido naquilo que faz, jamais alguma aprendizagem se concretizou sem a participação do aluno.

Perante o processo de ensino de compreensão, para além do papel ativo que o aluno necessita de exercer, é imperioso que sejam contempladas, nas intervenções pedagógicas, estratégias específicas que visem a aprendizagem da leitura, a promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do seu conhecimento sobre a vida e o Mundo (Sim-Sim, 2009).

A compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler. Os conhecimentos prévios dos leitores são cruciais para a compreensão do texto.

A compreensão da leitura não se efetiva se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto (Machado, 2012). Neste sentido, Sim-Sim (2009, p. 11) reforça que:

A escolha das estratégias de leitura apropriadas para o objetivo de leitura e para o tipo de texto a ler são igualmente importantes na compreensão obtida. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura.

Outra questão pertinente e que ainda não foi retratada prende-se com o grande objetivo da compreensão da leitura. Este visa o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade.

A rapidez da leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto (Sim-Sim, 2009, p. 9).

Araújo (2007) ao reportar-se à compreensão na leitura, não descurou o papel atribuído à fluência da leitura, lembrando que a sua falta, que ocorre quando há um défice na decodificação automática das palavras escritas, pode ter efeitos devastadores que afetam, qualitativamente e quantitativamente, as leituras dos alunos. A falta de fluência suscita uma redução dos hábitos de leitura e promove, nos alunos, um distanciamento em relação a textos mais complexos.

Neste sentido, aponta-se a necessidade de promoção do desenvolvimento de competências básicas necessárias à leitura fluente, nomeadamente a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético e a velocidade com que o texto é traduzido em linguagem falada, ou seja, a capacidade de ler (Ferreira, 2009).

A fluência representa um alicerce na leitura, constituindo a ponte entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Um leitor fluente é capaz de identificar palavras com precisão e automaticamente, podendo concentrar a sua atenção na compreensão do texto e realizar conexões entre as ideias presentes no texto e os seus conhecimentos prévios (Silveira, 2012).

Acerca da fluência na leitura, nos *Cadernos de Apoio para a Aprendizagem da leitura e da escrita* (2012, p. 8) é enfatizado que:

A passagem da decodificação grafo-fonológica fortemente segmentada e controlada ao reconhecimento automático traduz-se por um grande progresso

na fluência da leitura oral e, naturalmente, também da leitura silenciosa. A fluência, medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto, constitui um excelente indicador da eficiência da leitura. Na leitura de um texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras que o constituem limita as possibilidades de compreensão. Por isso, deve procurar aumentar-se a fluência de leitura. Ela aumenta sobretudo em consequência do desenvolvimento do mecanismo de decodificação, mas este desenvolvimento pode ser ajudado e acelerado por um treino adequado e pela insistência do professor nessa necessidade, sem que, obviamente, esse aumento se faça em prejuízo da precisão da leitura.

Dada a necessidade da automaticidade da descodificação existe todo um trabalho envolto na velocidade da leitura que deve ser devidamente preparado e desenvolvido com os alunos, para que se possam atenuar as consequências, a nível emocional e motivacional, associadas a uma leitura lenta e difícil (Silva, 2011).

É crucial que o aluno não desenvolva sentimentos negativos em relação à leitura e, por isso, existe um longo caminho que deve ser percorrido para que ele seja capaz de ler com gosto e, essencialmente, por prazer. À medida que o aluno constrói esta vontade e desenvolve este gosto pela leitura, certamente verá melhoradas algumas das suas capacidades relativas à leitura, como é o caso da fluência, da velocidade e da compreensão (Cadório, 2001).

Deste modo, para que o processo de ensino-aprendizagem decorra com sucesso, é imperioso que o aluno “conheça os objetivos da leitura, descodifique com fluidez, releia, faça uma avaliação de confronto dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios, construa um significado global, elabore hipóteses e tire conclusões” (Machado, 2012, p. 29).

A leitura não é nenhuma atividade natural nem de aquisição espontânea. Embora o seu domínio exija um ensino direto, a verdade é que este não se esgota no processo de ensino-aprendizagem, devendo prolongar-se e aprofundar-se ao longo da vida do leitor.

1.2. Promoção da leitura

O 1.º CEB proporciona, a muitos alunos, o primeiro contacto com a educação formal constituindo-se, assim, como uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar, que compreende dois momentos. O primeiro momento, composto pelos dois anos iniciais, é aquele em que os alunos tomam consciência das relações essenciais

entre a língua falada e a língua escrita. Segundo o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009, p. 22):

Esta tomada de consciência, para alguns iniciada em contexto pré-escolar, num ambiente rico em experiências de leitura e escrita, permitiu-lhes construir e desenvolver algumas conceções relativas aos aspetos figurativos e concetuais da linguagem escrita: a direccionalidade, a diferença entre escrever e desenhar, etc. Aos outros, que pela primeira vez contactam com o texto escrito no primeiro ano de escolaridade, as atividades a desenvolver devem proporcionar-lhes a tomada de consciência daqueles aspetos fundamentais. Paralelamente a estas atividades, assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Num segundo momento, deve processar-se a aprendizagem gradual de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correto de pontuação e o desenvolvimento de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e o mundo.

A leitura ocupa, assim, um lugar central nas aprendizagens escolares, sendo imprescindível para o desenvolvimento pessoal e para a socialização, atuando como elemento de coexistência na atual sociedade da informação (Pinto, 2009).

É indiscutível que as exigências literárias colocadas à sociedade atual são qualitativa e quantitativamente superiores às colocadas no passado, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura, no período de vida escolar do cidadão (Sim-Sim, 2007).

No entanto, importa lembrar que a leitura é um processo e, por isso, deve ser experienciada precocemente, mesmo antes da entrada na educação formal. Não é de todo uma problemática específica do 1.º CEB, mas antes uma responsabilidade de todos (Nina, 2008).

Neste contexto, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) apontam para a necessidade de uma aprendizagem da leitura precoce. É descrito neste documento que a “aquisição e aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p. 22). Um trabalho que vise a promoção e o desenvolvimento das competências de leitura é crucial

desde tenra idade e, por isso, é importante que não se estreite simplesmente à entrada no 1.º CEB.

Subjacente a esta questão ressalta-se o facto de que não basta a criança estar rodeada de livros sendo, igualmente, necessário que esteja exposta a um conjunto significativo de experiências que lhe permita aproximar-se deles e retirar o máximo proveito dos mesmos (Lopes et al., 2004).

Neste sentido, surge a necessidade de promoção da leitura, para intentar uma aproximação entre os potenciais leitores e os livros. Saliente-se que promover a leitura não é ensinar a ler. Quando se fala em promoção da leitura, geralmente, refere-se a destinatários que sabem ler, mas que por razões diversas não o fazem. Deste modo, o sucesso na promoção da leitura depende da “existência de leitores hábeis, leitores que dominem a técnica, que sejam fluentes e compreendam o que leem” (Viana, 2012, p. 12).

Centrando a atenção, especificamente, na promoção da leitura, Pinto (2009) encara-a como um projeto contínuo que se baseia em ações ou atividades desenvolvidas, com o intuito de levar os leitores a adquirirem hábitos e o gosto pela leitura.

Sobre as ações ou atividades de promoção da leitura a adotar, Neves, Lima e Borges (2007, p. 29) reforçam que:

A noção de práticas de promoção (ou de fomento) da leitura relaciona-se com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização), com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular (designadamente o livro), em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura.

Os mesmos autores enfatizam que se consideram ainda práticas aquelas que, de um modo continuado, pretendem aproximar os potenciais leitores dos diversos suportes de leitura, “criando uma relação entre as ações a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito ativo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de iliteracia” (p. 10).

Neste sentido, o reconhecimento da importância das competências e dos hábitos de leitura, para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, conduziu a que vários países, nomeadamente os que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), adotassem políticas de promoção da leitura (Seixas, 2012).

Neste contexto, no que diz respeito à promoção da leitura, desenvolveram-se três iniciativas de âmbito nacional, nomeadamente o *Plano Nacional de Promoção da Leitura* (PNPL), o *Plano Nacional de Leitura* (PNL) e o projeto denominado *Casa da Leitura* (Seixas, 2012).

O lançamento do *Plano Nacional de Promoção da Leitura* data de 1997, sendo da responsabilidade do organismo do Ministério da Cultura, que tutela o setor do livro e das bibliotecas. O seu principal objetivo é “criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infantojuvenil, através de projetos e ações de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional” (Neves, Lima & Borges, 2007, p. 69). Neste âmbito, a Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB) desenvolve um conjunto de ações de promoção da leitura em parceria com as Bibliotecas Municipais ou com a Direção-Geral dos Serviços Prisionais; produz diversos materiais, nomeadamente exposições, brochuras e cartazes; apoia instituições que desenvolvam atividades de promoção da leitura e possui um serviço de apoio à leitura *online*.

No entanto, os resultados obtidos nos estudos do *PISA (Programme for International Student Assessment)*, entre o período de 2000 e 2006, revelaram que os alunos portugueses detinham competências inferiores aos da média dos países da OCDE, nomeadamente no que concerne à literacia em leitura (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

A construção política da escola pública e da leitura em contexto escolar e não escolar em Portugal parece, assim, ancorar-se numa perspetiva de resolução de um problema – os portugueses não leem e, de entre eles, os alunos portugueses evidenciam claras fragilidades leitoras. Para a resolução deste estado deficitário, politicamente assume-se um ideal social e escolar – uma construção de leitores através de uma política de leitura reguladora de práticas que se creem capazes de realizar esse ideal social (Gamboa, 2013, p. 19).

Numa sociedade profundamente marcada pela informação e pelo conhecimento, a existência de grupos, na sociedade, com hábitos de leitura e competências de literacia muito reduzidos constitui, assim, um problema social grave.

Deste modo, fora lançado, em 2006, o *Plano Nacional de Leitura*, que se constituiu como uma resposta institucional coordenada pelo Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

Efetivamente a nível nacional, a criação do *PNL* torna explícita a necessidade de se conceberem condições políticas para favorecer a diminuição dos níveis de literacia baixos, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, a promoção do gosto de ler e a criação de hábitos de leitura (Gamboa, 2013).

Os objetivos propostos a atingir são bem claros e constituem um elemento crucial para que realmente se vise determinado fim. De entre os objetivos propostos destaca-se a necessidade de alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais como os hospitais e as prisões; contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura; assegurar formação e instrumentos de apoio para os técnicos (bibliotecários, professores, animadores); inventariar e otimizar os recursos e as competências para a leitura e a escrita; criar e manter um sistema de informação e de avaliação do *PNL* (Neves, Lima & Borges, 2007).

Ressalte-se que o facto de a leitura não parecer ser fonte de prazer, nem proporcionar qualquer significado para o educando, foi motivo impulsionador para a elaboração de um conjunto de iniciativas, com o intuito de colmatar a situação vivenciada (Santos, 2012). O *PNL* assumiu, assim, um carácter inovador face às práticas correntes, introduzindo metodologias mais sistemáticas, formalizadas e abrangentes de promoção da leitura.

De entre as iniciativas propostas destaca-se o projeto *a Ler+*, que pretende que as escolas e bibliotecas escolares, em estreita parceria com as bibliotecas públicas e toda a comunidade, promovam e dinamizem uma cultura integrada de leitura (Santos, 2012).

A conceção e divulgação de listas de obras recomendadas, a promoção de concursos, semanas da leitura e passatempos, a promoção de *sítes* na Internet e o apoio a bibliotecas escolares, constituem, igualmente, iniciativas adotadas para o *PNL* (Neves, Lima & Borges, 2007).

É necessário continuar a produzir alterações no sistema educativo, de modo a melhorar os resultados no geral, podendo contribuir para tal “uma boa articulação entre o *Novo Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) e a metodologia implícita, bem como uma aplicação do *PNL* em todas as vertentes, como um potencial promotor da leitura” (Santos, 2012, p. 26).

A promoção da leitura entre o público escolar assume-se, assim, como a área de ação prioritária do *PNL* e a leitura, em sala de aula, como a sua atividade mais estruturante e de carácter mais contínuo. Esta atividade consiste, essencialmente, na

atribuição de um tempo específico para a leitura durante o período letivo, em que se favorece o contacto direto dos alunos com os livros (Seixas, 2012).

O *PNL* apoia-se em estruturas já existentes, com particular destaque na Rede de Bibliotecas Escolares, que assumem um papel estratégico em ações de promoção da leitura nas escolas. Denote-se que o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996, consistiu numa das primeiras grandes iniciativas de promoção da leitura no nosso país (Seixas, 2012).

Anualmente, são realizados relatórios de atividade do *PNL*, que constituem documentos úteis para o conhecimento dos hábitos, gostos e resistências inerentes ao ato e hábito de leitura. Nestes documentos incluem-se, igualmente, as linhas orientadoras do *PNL*, referenciam-se as iniciativas levadas a cabo, os seus dinamizadores, o público-alvo, os alunos envolvidos, bem como uma análise crítica e o balanço das atividades realizadas, com o intuito de se proceder à introdução de melhorias (Santos, 2012).

O impacto do *PNL* será tanto maior, quanto mais vier a ser encarado como um projeto coletivo, cujo sucesso depende da intervenção de todos e de cada um.

Relativamente ao projeto da *Casa da Leitura*, este tem como objetivo capacitar, através de um portal *online*, os mediadores de leitura com ferramentas teóricas e práticas, suscetíveis de construir uma rede nacional de promotores de leitura infantil e juvenil.

A Casa da Leitura nos seus distintos níveis de leitura, oferece não apenas a recensão de mais de 750 títulos de literatura para a infância e juventude, organizada segundo faixas etárias e temas, com atualização periódica semanal, como desenvolve temas e bibliografias. Tudo dirigido preferencialmente a pais, educadores, sugerindo um conjunto de práticas destinadas a famílias e mediadores (Neves, Lima & Borges, 2007, p. 70).

A organização da *Casa da Leitura* dá particular atenção ao registo das obras, adotando um critério inovador: pré-leitores, leitores iniciais, leitores medianos e leitores autónomos. Para além disto disponibiliza as “Vidas e Obras”, as “Práticas” e os “Projetos (ABZ da Leitura)” que se constituem como um apoio de valor acrescido ao trabalho sobre leitura. No entanto, para que se possa usufruir das possibilidades que a leitura abre é crucial que a linguagem se encontre desenvolvida, devendo ser facultados às crianças/alunos os instrumentos fundamentais para que possam ler ou escrever com eficácia (Nóvoa, 2009)

Os três projetos apresentados visam, essencialmente, elevar os níveis de competência e de práticas de leitura entre as crianças e os jovens. É crucial que se reforcem as medidas políticas e educativas, capazes de promover a leitura, no sentido de se prosseguir na formação de mais e melhores leitores, ou seja, cidadãos mais autónomos, mais críticos e mais interventivos.

As ações de promoção da leitura devem, assim, ser sistemáticas e cuidadosamente preparadas, de modo a atender às características dos destinatários e a ter continuidade nos contextos mais relevantes - a escola e a família (Viana, 2012).

Embora se anseie uma melhoria ao nível do desempenho da leitura nos nossos alunos, é crucial que essa competência seja aperfeiçoada no sentido de os levar a “falar no prazer de ler. Só assim se demonstrará uma atitude mais consciente e convicta da importância da leitura no mundo atual” (Santos, 2012, p.50).

1.2.1. Construção do prazer na leitura

Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbramos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais.

(Manguel, 2010, p. 21)

A leitura é um meio para atingir os nossos interesses, para descobrir coisas que nos interessam, que nos relaxam, que nos refugiam num mundo de fantasia. Lemos para melhor entender o mundo, para podermos viver com qualidade, para apresentarmos níveis de literacia cada vez mais elevados, para podermos ser leitores competentes (Bártolo, 2004).

“A leitura ou é suporte do trabalho, ou é recurso de formação cultural ou é simplesmente motivo de prazer. Em termos gerais, para além de se ler para melhor dominar a língua – para falar melhor, para escrever melhor – lê-se por um dos três motivos: informar-se, adquirir conhecimentos e recrear-se” (Gomes et al., 1991, p. 107).

Parafraseando Sim-Sim (2009), as habilidades necessárias para a aquisição da leitura encontram-se bastante desenvolvidas nas crianças antes da alfabetização, por volta dos cinco anos de idade. Deste modo, quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano das crianças, através dos livros de histórias que lhes leem, das revistas que folheiam, dos jornais que veem os adultos lerem e comentarem, surge o interesse pela leitura.

A formação de um leitor é uma viagem longa, contínua e, por vezes, complexa. A intervenção junto dos alunos para os conduzir ao gosto pela leitura deve ser o mais precoce possível, no entanto não se pode considerar que tudo esteja perdido se os alunos não atingirem esse objetivo nas idades consideradas ideais (Cadório, 2001).

Neste sentido, a infância é o lugar, por excelência, onde essa caminhada se deve iniciar. É a idade onde o mágico e o imaginário predominam e, por isso, é necessário trabalhar com a criança, fomentando-se a promoção de hábitos de ler por prazer.

Vários estudos atestam a importância que o contacto e a interação com obras literárias de qualidade acarretam para o desenvolvimento das competências de leitura. São estas competências que permitem ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferir, prever, comparar com leituras e experiências anteriores, estabelecer relações com as mesmas, interpretar e, assim, construir novos conhecimentos (Pontes & Barros, 2007).

Enfatizada esta necessidade de, à criança, ser dada a oportunidade de contactar com obras literárias de qualidade, desde a educação pré-escolar, a verdade é que este pressuposto nem sempre se verifica e mantém na transição para o 1.º CEB. Aquando da aprendizagem formal da leitura:

O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como *papá, titi, pua, copo, faca* e semelhantes. (Sim-Sim, 2009, p. 7).

A leitura não parece ser fonte de prazer ou proporcionar significado para o aprendiz de leitor. Configura-se, assim, como uma obrigação institucional, onde a escola ao invés de promover o gosto de ler institui, essencialmente, o saber ler (Cadório, 2001).

Esta é razão suficiente para que as crianças, por volta dos nove ou dez anos de idade, manifestem a sua insatisfação perante a leitura. Ler deixou de ser uma aventura no imaginário para se constituir, apenas, como um meio para satisfazer as exigências do sucesso (Morais, 1997).

É importante que o verdadeiro valor da leitura não seja desprestigiado e se, realmente, o caminho a seguir visa cultivar o prazer na leitura então há todo um conjunto de medidas que têm carácter de emergência e que necessitam de ser sobrevalorizadas, nomeadamente: proporcionar o contacto precoce com o livro, facultar o acesso a obras e a diferentes suportes de escrita ao longo da escolaridade e conciliar e articular o

trabalho de editores, distribuidores, livreiros, escolas, bibliotecas, escritores e de todos aqueles que podem ter um papel determinante na criação dos hábitos de leitura (Cadório, 2001).

O adulto que convive com a criança assume, assim, um papel primordial, competindo-lhe a função de alimentar o seu entusiasmo, estimular o seu desejo de aprender, acompanhar no seu esforço e recusar transformar em trabalho pesado o que deve ser um prazer. A única condição necessária é “não pedir nada em troca. Absolutamente nada” (Pennac, 1993, p. 122).

Para o mesmo autor a curiosidade não se esforça, desperta-se e, por isso, todas as atividades que envolvam o questionamento, a obrigação de fazer trabalhos de casa, a realização de juízos de valor, as explicações de vocabulário e a concretização de análises de textos ou biografias não devem ser uma determinante no processo de leitura.

À criança deve ser revelado o prazer de ler e se, porventura, se perder, tal como preconiza Pennac (1993) ele não estará muito longe, somente escondido. O prazer da leitura é uma criação nossa e, portanto, da nossa responsabilidade. É preciso saber que caminhos seguir para o encontrar (Morais, 1997).

“Se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente se tornam melhores leitores, então deve-se proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 70).

A criação de contextos de ensino-aprendizagem ricos, desafiadores e significativos é uma das grandes premissas e um dos primeiros passos para a construção do prazer na leitura.

Porque para gostar de ler é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer e porque estas duas condições podem ser melhor satisfeitas com a ajuda do professor, é imprescindível que este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho e, até, de aborrecimento (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 71).

A criança precisa de atribuir sentido à leitura, conhecer as suas funções e desenvolver um projeto pessoal de leitor. As atividades a propor devem ser elaboradas segundo fundamentos claros e precisos, com o intuito de constituírem verdadeiros desafios de aprendizagem. Neste contexto, emergem as consideráveis atividades de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, que preconizam a valorização do

aluno/leitor, dos seus conhecimentos e das suas experiências e vivências (Pontes & Barros, 2007).

Muito sucintamente, as atividades de pré-leitura introduzem a criança nos elementos paratextuais que constituem o livro e têm como objetivo motivá-la para a leitura e atizar a sua curiosidade. As atividades de leitura facilitam a compreensão dos textos e permitem uma experiência afetiva, uma relação de prazer entre o leitor e o texto. Por último, as atividades de pós-leitura possibilitam à criança refletir criticamente sobre o texto, permitindo a construção de sentidos, o diálogo entre o texto e o leitor e a ampliação de conhecimentos sobre o mundo (Balça, 2007).

Para que estas atividades se possam desenvolver e a leitura seja, de facto, prazerosa para o leitor, este precisa de contactar com textos adequados ao seu interesse pessoal e ao seu nível de leitura. Deste modo, os textos devem ser selecionados sob um olhar atento, capaz de distinguir entre textos para promover o desejo de ler, textos para ensinar a ler e textos para formar leitores. Só se conseguirá um leitor por prazer se o texto despertar na criança/jovem uma experiência lúdica, inovadora e deslumbrante (Viana, 2012).

As crianças apresentam características que as particularizam no modo como leem os livros ou os textos que lhes são apresentados. Assim, é importante que se incluam, aproveitem e valorizem, nas práticas docentes, os modos como as crianças e os jovens se misturam com os livros e os diferentes textos pois, desta forma, “estamos a partir das suas experiências de vida permitindo que eles próprios se relacionem de uma forma mais amistosa e autónoma com esses mesmos livros e textos desenvolvendo-se, naturalmente, como leitores” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 39).

Pennac (2003, p. 139) na sua obra *Como um Romance* elucida-nos sobre os direitos de que os leitores devem usufruir e que os educadores/professores devem valorizar nas suas práticas, nomeadamente: o direito de não ler, o direito de saltar páginas, o direito de não acabar o livro, o direito de reler, o direito de não ler não importa o quê, o direito de amar os “heróis” dos romances, o direito de ler não importa onde, o direito de saltar de livro em livro, o direito de ler em voz alta e o direito de não falar do que se leu, são aspetos que os educadores/professores devem ter presentes e, por isso, respeitar.

Se queremos devolver a leitura àqueles que já não leem, para além da necessidade de valorização dos direitos do leitor, é importante que esta relação se concretize pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma atividade agradável, reconfortante e estimulante

(Coutinho & Azevedo, 2007). “Na escola, na biblioteca, na sala de aula, no recreio, onde haja crianças e jovens, é possível, com alguma imaginação criar jogos, truques, inventar estratégias que façam os alunos ler, por prazer” (Duarte, 2001, p.53).

Da interação prazerosa com a leitura resulta a conquista do pensamento crítico, a abertura a novos mundos e horizontes e o contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua (Pontes & Barros, 2007).

A leitura é grandiosa e, por isso, deve ser realçada pela sua dimensão informativa, formativa, socializadora e lúdica. Assim, torna-se legítimo a criação de situações que possibilitem, aos leitores, “fruírem e usufruírem da leitura, de modo a que se tornem, se não leitores ávidos, pelo menos leitores não relutantes a gozarem os prazeres e vantagens que a leitura lhes proporciona” (Cadório, 2001, p. 40).

1.2.2. Contextos promotores do desenvolvimento da leitura

Uma criança, em idade pré-escolar, quando pega num livro e declara que está a ler, demonstra que conhece um dos suportes de leitura. Quando realiza rabiscos em papel, exhibe os primeiros sinais de que já compreende uma das funções da escrita. Não existe uma fase pré-definida para que as crianças demonstrem comportamentos emergentes de leitura e de escrita, contudo a sua manifestação depende da estimulação e do contacto que teve com a leitura e a escrita (Cruz et al., 2012).

Os mesmos autores designam como os principais contextos de vida das crianças o familiar e o educativo, constituindo-se estes como espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita e que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura.

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo cujo sucesso é determinado pela ação intencional dos educadores/professores e dos pais. Compete, assim, a estes mediadores o papel primordial de servir de modelos, fornecer materiais, demonstrar o seu uso, ler às crianças e oferecer ajuda, ensino e encorajamento (Viana & Teixeira, 2002).

É preciso deixar para trás o pensamento de que a leitura é, somente, um assunto da escola. Para que o vínculo da criança com a leitura seja reforçado é necessário que a família, essencialmente, tenha consciência da importância desta competência para o desenvolvimento da criança. A família necessita de se associar a todo este processo e visualizar o ato de ler como um investimento e um tempo de qualidade, com reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança, recaindo sobre si a enorme responsabilidade de (Santos, 2012):

“desarrollo de los hábitos lectores del niño, al que podrá contribuir poniéndolo en contacto con buenas y variadas lecturas, próximas a su mundo afetivo y a sus intereses; lecturas que le hagan pensar y que respondan a sus inquietudes, con una variedad de estilos y contenidos que favorezcan la evolución de sus gustos personales y le ayuden a perfilar y recorrer su propio itinerario lector (Corchete & Iglesias, 2007, p. 10)

É consensual que o fomento do gosto pela leitura deve ser iniciado antes da criança saber ler, por se constituir o período em que são mais flexíveis, inquietas e curiosas. Desejosas de saber tudo e desprendidas de conceitos e preconceitos, interessam-se por explorar o que as rodeia (Santos, 2012). Assim, é fundamental que se apresentem as crianças, logo a partir dos seis meses de idade, com livros adequados ao seu nível etário. Pela incapacidade de realizar uma leitura autónoma, deverão ser os familiares a assumir o papel de contadores, “utilizando a gesticulação e teatralização adequadas, falando de modo a que a criança vá entendendo a palavra e o seu sentido, observando-a com atenção, para inferir as sensações e os sentimentos que a narrativa lhe provoca” (Sabino, 2008, p. 4).

A leitura de histórias é uma das atividades mais privilegiadas no ambiente familiar e, felizmente, cada vez mais os pais consideram importante este momento. Ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever, para a aprendizagem de novo vocabulário e para a promoção de conhecimentos acerca das convenções da linguagem escrita (Cruz et al, 2012).

Os pais são, assim, os agentes fundamentais na criação e manutenção da rotina de leitura, devendo contribuir para a facilitação de experiências agradáveis, durante a leitura partilhada de histórias. Cruz et al (2012) sugerem um conjunto de aspetos que merecem destaque aquando do momento de tornar as experiências de leitura agradáveis e divertidas, nomeadamente: apoiar as atitudes ativas das crianças, encorajando-as a explorar os livros e as histórias; associar a leitura a situações agradáveis; reforçar as crianças através de elogios verbais, mantendo um contacto físico próximo e por último atender aos interesses das crianças, sendo necessário, para tal, que os pais conheçam, em termos de literatura, o que é produzido para as diferentes idades.

É com o envolvimento da família que as crianças se tornam verdadeiramente leitoras: “A aprendizagem tornar-se-á mais fácil e eficaz se a leitura for um hábito familiar

prazeroso. Acreditamos que, só assim, se conseguirá formar autênticos leitores – os que leem por prazer” (Santos, 2012, p. 75).

Apesar dos últimos parágrafos se dedicarem, sobretudo, ao enaltecimento do contributo da família para a descoberta da leitura, a verdade é que a escola assume um papel idêntico podendo, até, superar o contexto familiar.

Cabe à escola a preparação das novas gerações para a vida. Compete-lhe proporcionar a aquisição de saberes e de competências que asseguram o desenvolvimento integral dos jovens alunos. A escola é, por excelência, a instituição social que tem de criar condições para que os alunos realizem aprendizagens, no que concerne ao aprender a saber, a saber-fazer, a saber-ser e a saber-estar (Gomes et al., 1991).

Porém, se nos debruçarmos, essencialmente, sobre o desenvolvimento das competências de leitura, tendentes ao presente estudo, é notória a existência de três grandes momentos que integram o percurso da criança. O primeiro momento ocorre aquando da entrada no 1.º Ciclo, podendo começar ainda em meio familiar ou no jardim de infância e corresponde à fase de descoberta da linguagem escrita. O segundo momento que, idealmente, não deveria ultrapassar o final do 2.º ano de escolaridade é aquele em que a criança aprende formalmente a ler, dominando as técnicas de decifração. Por último, o terceiro momento corresponde à altura em que já se domina a técnica de leitura e em que, efetivamente, já se lê, quer para obter informação e organizar os conhecimentos, quer para apreciar textos variados (Silva et al, 2011).

A aquisição das competências de leitura ocorre, assim, de forma progressiva, processando-se ao longo de todo o percurso escolar e mesmo após o seu término, “uma vez que as exigências que a vida em sociedade coloca assumem continuamente novas formas, obrigando os alunos/cidadãos a reformular as suas práticas de leitura (Martins, 2013, p. 53).

Numa altura em que é crucial a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida, é imprescindível que as várias funcionalidades da leitura sejam consideradas na formação das crianças/jovens leitores. É necessário apresentar, na escola, os diversos usos que a leitura tem na vida social (Silva et al, 2011).

Não basta desejar leitores, é indispensável formá-los, competindo ao professor o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que lhes possibilitem o desenvolvimento de competências de leitura adequadas. “Não se ensina uma criança a ler, é ela que aprende a ler com a nossa ajuda, a dos colegas e a de diversos materiais da aula, mas

também com a ajuda dos pais, dos professores e de todos os leitores que encontra” (Jolibert, 1991, p. 18).

As competências de leitura não surgem automaticamente, precisam de ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas. Por isso, é crucial que os professores, e aqui referimos essencialmente estes mediadores por participarem ativamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno, se apetrechem de ferramentas que conduzam o desenvolvimento das competências de leitura.

Nina (2008) enunciou algumas medidas cruciais e que conduzem, efetivamente, ao desenvolvimento de um trabalho coerente, conciso e capaz de produzir frutos. Entre essas medidas destaca-se: o fomento, em sala de aula, de espaços destinados à leitura recreativa, isentos de questionários e de avaliações, apenas aliados ao prazer da leitura; a distinção entre momentos de leitura individual, livre e silenciosa e momentos de leitura em voz alta; a promoção de momentos de diálogo acerca das leituras efetuadas, pois ler e debater as leituras constitui-se como uma estratégia que induz uma relação pessoal com o texto lido; a orientação das leituras a efetuar pela turma e neste ponto é crucial referir que não é necessário que todos os alunos leiam o mesmo livro ao mesmo tempo, contudo o professor precisa de implementar metodologias diferenciadas, respeitando as preferências de cada um; o recurso a diferentes meios, nomeadamente a diferentes tipologias textuais, para satisfazer os diferentes projetos pessoais do leitor e por último a instituição de um trabalho coerente e estruturante.

Para que o trabalho se desenvolva de modo gratificante é, igualmente, necessário considerar que as características do contexto de sala de aula podem influenciar a motivação dos alunos. A motivação para a leitura, não depende apenas das crianças/jovens viverem rodeadas de livros, mas principalmente do tipo de experiências que lhes são proporcionadas e da relação que estabelecem com os mediadores de leitura (Bártolo, 2004).

O professor, enquanto mediador, acarreta a responsabilidade de conseguir despoletar na criança/jovem a atitude voluntária e consciente da leitura, de forma a mantê-la para toda a vida (Dias, 2012). Consequentemente, é importante que se valorizem e proporcionem tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes, bem como atividades regulares de leitura e de contacto com o livro. O livro, não pode ser, apenas, perspetivado como um instrumento didático, mas também como um objeto educacional capaz de promover o desenvolvimento do hábito de ler (Nina, 2008).

É consensual que o professor, enquanto facilitador da aprendizagem, tem de desempenhar vários papéis que se implicam mutuamente. Este deve ter o cuidado de

despertar e estimular a sensibilidade, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor. Só amando os livros, sentindo-os e conhecendo-os se pode transmitir esse sentimento com autenticidade e profundidade a alguém (Cadório, 2001).

Embora a promoção da leitura seja da responsabilidade de toda a sociedade, a escola continua a ser o espaço privilegiado para que essa promoção se realize de um modo mais afetivo e ativo. Neste sentido, a escola pode “organizar programas de leitura, estabelecer relações de colaboração com autarquias, livrarias, bibliotecas e dar espaço e tempo para que a leitura seja uma realidade” (Cadório, 2001, p. 43).

As bibliotecas escolares, em específico, têm vindo a ser reconhecidas como centros de aprendizagens múltiplas e o local privilegiado para a formação e (re)conquista de leitores e promoção da leitura por prazer” (Novo, 2009, p.269).

Se tivermos em consideração que a escola é, para muitos, o primeiro contacto com o livro e com a leitura, as bibliotecas escolares são o espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora (Barroco, 2004).

Não se pretende, de todo, desprestigiar o papel que a escola desempenha na formação de indivíduos e na promoção de hábitos de leitura, no entanto, a leitura em sala de aula assume, ainda, um carácter de obrigatoriedade, pelo que o aluno encara a leitura dos manuais escolares e das obras literárias como uma atividade penosa e pouco atrativa (Novo & Calixto, 2009).

Neste sentido, compete à biblioteca escolar o desenvolvimento de atividades de reforço e/ou iniciação ao gosto pela leitura, “pois ler ajuda a construir diferentes perspetivas de interpretação da realidade e contribui para a melhor compreensão da complexidade do mundo (Machado, 2012, p. 81).

Aquando da preparação e elaboração das atividades de reforço e/ou iniciação, é crucial que se tenham presentes alguns objetivos de extrema importância para a promoção da leitura, nomeadamente: incentivar a ler bem para bem escrever; valorizar a importância da leitura na construção do pensamento; promover a divulgação de autores nacionais e estrangeiros; ampliar o conhecimento literário; incentivar e estimular o gosto pela leitura e pelas histórias; induzir hábitos de leitura autónoma; desenvolver percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da leitura e da escrita; fomentar a intertextualidade e estimular a imaginação, a fantasia, a criatividade literária.

De entre uma imensa variedade de atividades que se podem levar a cabo, de acordo com as necessidades e criatividade Cadório (2001, p. 57) na sua obra sobre *O gosto pela leitura* contempla-nos com algumas sugestões: encontros com escritores; debates; feiras do livro; clubes de leitura; concursos; visionamento e montagem de

programas; ateliers de vídeo e informática; elaboração de cartazes para distribuição nas escolas; divulgação dos livros novos, dos livros recomendados, dos livros do mês/semana.

Contudo, é necessário ter presente que, embora a presença de livros, jornais e revistas seja essencial na biblioteca escolar, a verdade é que nem sempre é suficiente para conquistar leitores. As crianças/jovens que se dirigem à biblioteca escolar, se não tiverem o apoio do professor bibliotecário, dificilmente irão ler por iniciativa própria ou satisfazer as suas necessidades de informação através do livro. O professor bibliotecário necessita, assim, de ter uma atuação precisa, conhecer as necessidades das crianças/jovens e fomentar o interesse crescente destes pela leitura, sugerindo ou descobrindo um livro que lhes desperte a vontade de o ler e que lhes abra caminhos para outras leituras (Novo & Calixto, 2009).

Se a escola pretende formar “cidadãos capazes de sobreviverem na sociedade em que se movem atualmente”, então um dos seus princípios deve ser a valorização da sua biblioteca e o incentivo para que os jovens leitores frequentem este espaço (Barroco, 2004, p. 54). Os professores podem, igualmente, exercer um papel ativo, conduzir os alunos à biblioteca e contribuir para que eles sintam necessidade desse espaço. É importante que alunos visualizem a biblioteca escolar como um espaço para a leitura de eleição pessoal.

Para concluir, sempre que nos debatemos com questões relativas à promoção da leitura é crucial que se desenvolva o pensamento de que a fruição da leitura “pode e deve ser exercitada, não só em espaços como a escola e a leitura, mas também em todos os outros lugares nos quais a presença comunitária possa ativamente contribuir para um aumento do grau de literacia dos membros de uma sociedade” (Azevedo, 2007, p. 45). Segundo o autor, os cafés, os restaurantes, os transportes públicos, os centros de saúde, espaços frequentados por largas camadas de população, poderiam constituir-se locais excelentes para a criação de oportunidades para o exercício da leitura, caso houvesse o reconhecimento do interesse de fomento das práticas de literacia.

1.3. Contributo das tipologias textuais no processo de leitura

A criança/jovem deve estar exposta a um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos.

Os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinha,

antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como ato voluntário (Reis et al., 2009, p. 61).

Nas últimas décadas, a investigação mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura. Contudo, a compreensão dos textos e a apreciação de boa literatura devem beneficiar da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças, para que leiam de modo independente (Sim-Sim, 2007).

Um texto é um objeto verbal escrito, de extensão indeterminada, mas composto, geralmente, por mais do que uma frase. Um enunciado com uma única predicação, um diálogo de vários minutos entre duas pessoas que se encontram na rua e o conjunto de enunciados que formam um romance, constituem um texto (Silva, 2012).

Parafraseando Gomes et al. (1991), o texto é uma unidade de comunicação. “É esse o fator que o condiciona. Portanto, não tem de ser longo ou curto: tem de ter a dimensão que a necessidade da comunicação exigir” (p. 164). Os autores, na sua obra intitulada *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, contemplam-nos com sugestões acerca de como pode ser a constituição de um texto, para que não restem dúvidas. Deste modo, são apresentados os seguintes exemplos:

a) Uma palavra-frase, provocada por um contexto:

“Maravilhoso!”

b) Uma frase simples, mais ou menos longa:

“O nascer do sol é um espetáculo maravilhoso.”

c) Uma frase complexa:

“O sol provoca um espetáculo maravilhoso, quando nasce e quando se põe.”

d) Um conjunto de parágrafos:

“O nascer do sol é um espetáculo maravilhoso. Normalmente levanto-me cedo e faço-o porque gosto de assistir ao nascer do sol. Depois disso, até sinto outra motivação para o trabalho.”

e) Um verso, uma estrofe ou um conjunto de estrofes.

Um texto, mais do que a inclusão das propriedades fundamentais da textualidade, deve ter como princípio a apresentação de:

Estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitem a sua classificação em tipos ou géneros. As características dos tipos

ou gêneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos (Dicionário Terminológico – Ministério da Educação)

Embora não exista uma classificação perfeita de tipos de textos, Giasson (1990) considerou os critérios de classificação mais pertinentes na educação, nomeadamente: a intenção do autor e o gênero literário, a estrutura do texto e o conteúdo.

Na sua obra sobre a compreensão na leitura, a autora realizou uma breve referência a Marshall (1984), que propôs um modo interessante de classificar textos. Basicamente combinou os critérios exibidos, representando-os em dois polos de comunicação: *a estrutura do texto* e *a intenção da comunicação*. Neste sentido, relativamente à estrutura distinguiram-se duas categorias: *os textos que apresentam uma sequência* e *os textos que tratam de um tema*. No que concerne às intenções de comunicação, as mais importantes são: *agir sobre as emoções do leitor*, *agir sobre os comportamentos do leitor* e *agir sobre os conhecimentos do leitor*. No quadro seguinte Giasson (1990) organizou essas informações para classificar os diferentes tipos de textos.

Funções	Forma	
	Sequência Temporal	Tema
Agir sobre as emoções	Texto narrativo	Texto poético
Agir sobre o comportamento	Texto diretivo	Texto incitativo
Agir sobre os conhecimentos	Texto informativo (com sequência)	Texto informativo

Quadro 1 – Grelha de classificação de textos. Adaptado de Marshall (1984)

Muito sucintamente, caso se pretenda classificar um texto com o apoio do quadro 1, primeiramente é necessário questionar se o texto é detentor de uma sequência temporal. Se a resposta for afirmativa, tem de se colocar em evidência a intenção do autor. Deste modo, se o autor quer atuar sobre a sensibilidade e utiliza uma estrutura temporal o texto é narrativo (conto, lenda, romance,...); se pretender agir sobre os comportamentos, estamos perante um texto diretivo (receitas, regras de jogo, instruções,...) e por último se quiser influenciar os conhecimentos, então temos um texto informativo (Giasson, 1990).

No momento em que a estrutura de um texto deixa de se apresentar sob a forma de sequência temporal e se organiza em torno de um tema, a autora preconiza que: se

a intenção do autor é influenciar os sentimentos do leitor, estamos perante textos poéticos ou expressivos (um poema sobre o amor, sobre a vida,...); se o autor tem a intenção de agir sobre os comportamentos, os textos são persuasivos ou incitativos (texto contra o tabagismo, por exemplo) e finalmente se a intenção do autor é agir sobre os conhecimentos, os textos denominam-se de informativos (textos sobre a vida animal, os planetas, a poluição).

É imperativo que, ao jovem leitor, seja dada a oportunidade de conviver com os mais variados tipos de textos escritos, o que constituirá, certamente, o alicerce para a interiorização de múltiplas estruturas textuais, que lhe permitirão ampliar e aperfeiçoar as suas competências de produção e compreensão textual.

É certo que “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina os objetivos de leitura e requer o uso de estratégias específicas de compreensão” (Sim-Sim, 2007a, p.12). Por isso, é crucial que, aos alunos, não seja inibido o contacto com textos de diferentes tipologias, cuja exploração influencia o desenvolvimento de habilidades essenciais à sua formação e à vida em sociedade. No quadro seguinte, Sim-Sim (2007a, p. 13) explana as tipologias textuais que devem ser contempladas, no 1.º CEB, elucidando para os objetivos intencionais de compreensão da leitura.

Tipos de textos	Objetivos intencionais de compreensão da leitura
Informativos (artigos temáticos, notícias,...)	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social.
Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)	Usufruir do prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais (receitas, instruções para a ação...)	Realizar algo de acordo com procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

Quadro 2 - Exemplos de textos e respetivos objetivos intencionais de leitura. Adaptado de Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, citado por Sim-Sim (2007a).

Naturalmente, não basta batalhar na necessidade de incluir a diversidade textual, em sala de aula, e nos benefícios que essa relação acarreta. É preciso, de facto, trabalhar essa diversidade. Abordar as tipologias textuais e aquilo que têm de específico é o caminho para conhecer o que distingue os textos uns dos outros, nomeadamente, as suas características (Santos et al, 2007).

As crianças/jovens necessitam de ser familiarizadas com tipos de texto diversificados e aprender estratégias específicas para a abordagem de cada tipologia textual. Consoante a tipologia textual, o leitor tem de saber escolher quais as estratégias apropriadas para a respetiva finalidade da leitura. No entanto, esta aprendizagem requer um ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa (Gonçalves, 2013).

Assim, é crucial que, no 1.º CEB, se constitua um *corpus* textual que contemple textos escritos. Aquando da constituição do *corpus* textual é imperioso que o professor tenha em consideração os seguintes critérios: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade dos textos, a progressão e a diversidade textual (Reis et al, 2009, p. 62).

Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo.

Porém, a aprendizagem da leitura e o contacto com as diferentes tipologias textuais, no 1.º CEB, não pode restringir-se, apenas, aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores podem e devem aproveitar as outras áreas para trabalhar o Português, numa perspetiva transversal. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de Estudo do Meio, entre outros, são excelentes recursos para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita (Reis et al, 2009).

1.3.1. As tipologias textuais em manuais escolares do 1.º CEB

É consensual que uma das principais funções da escola é proporcionar, aos alunos, o desenvolvimento das suas capacidades, inerentes à comunicação, à leitura, à

escrita, ao conhecimento explícito da língua, bem como os hábitos e valores que promovem as práticas culturais de cada um (Brandão, 2012).

Incumbidos de uma tarefa de grande responsabilidade, nomeadamente a aprendizagem da leitura e da escrita, a escola e, sobretudo, os professores dispõem de um conjunto de recursos que, eventualmente, os auxiliam e regulam o processo de ensino-aprendizagem. Embora esses recursos estejam cada vez mais sofisticados, em consequência da crescente evolução e aprimoramento dos suportes informáticos e tecnológicos, o manual escolar continua a desempenhar um papel insubstituível na educação (Viseu & Morgado, 2011).

Protagonistas no sistema de ensino-aprendizagem, a importância atribuída ao manual escolar é inquestionável e, por isso, o Ministério da Educação produziu legislação específica no sentido de “creditar as entidades que avaliam os manuais escolares e de certificar estes utensílios pedagógicos” (Custódio, 2009, p.148).

A Lei n.º 47/2006 constitui um dos diplomas mais significativos, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário. Neste, o manual é definido como (*art. 3.º, alínea b*):

O recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

Hoje em dia, o papel do manual escolar é enfatizado ao nível da sua ação pedagógica quanto: ao *papel informativo*, pela apresentação sequencial e progressiva de conhecimentos; ao *papel de estruturação* e organização de aprendizagens, sugerindo uma progressão do processo de ensino-aprendizagem, mediante a organização em “Unidades de Aprendizagem” e “Sequências de Aprendizagem” e ao *papel de guia da aprendizagem*, conduzindo o aluno no processo de compreensão e perceção do mundo (Santo, 2006).

Efetivamente o manual escolar constitui o principal mediador curricular, que comporta e estrutura um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição e que determina os conhecimentos que são discutidos em sala de aula e a forma como são ensinados (Calado & Neves, 2012).

Para tal, o manual deve assentar em pressupostos e princípios facilitadores de um ensino concordante com uma perspetiva construtivista. Independentemente das funções para as quais é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar deverá ser, primordialmente, o desenvolvimento das competências do aluno. Neste sentido, Martins (2012) aponta para a necessidade de o manual escolar ser capaz de promover processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, proporcionando-lhe não só a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências e a consolidação das aquisições a aprendizagens.

Naturalmente, aquando da conceção do manual escolar, é crucial que seja dada atenção à linguagem, à conceção teórica do manual, à interdisciplinaridade, à autonomia e criatividade, aos conteúdos, às atividades, bem como aos tipos de textos a incluir (Martins & Sá, 2008).

Para Martins (2012, p. 126), o primeiro critério pelo qual se deveria pautar a escolha de um manual deveria ser “a boa seleção de textos, seguindo-se aspetos relacionados com os textos variados, de tipologia diferentes, agradáveis, adaptados ao grau de escolaridade e aos interesses dos alunos”.

Não descurando a temática que tem vindo a ser explorada ao longo deste estudo, nomeadamente a formação de leitores, e considerando o papel atribuído aos manuais escolares, Martins e Sá (2008) enfatizam que estes se constituem como um ótimo recurso para a promoção e desenvolvimento das competências de leitura, podendo contribuir para a formação de leitores competentes.

Se é verdade que antes de chegar à escola, a criança já deveria ter tido a oportunidade de conviver com a palavra escrita e com os livros, “não será menos verdade que a realidade do nosso país é um pouco diferente, sendo certo que muitas crianças têm o seu contacto efetivo e direto com o livro na escola, através do manual escolar” (Brandão, 2012, p.18).

Parece ser consensual que o uso dos manuais escolares é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, devem possibilitar a criação de uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver, aquando da prática de leitura; contribuir para a aquisição e desenvolvimento de estratégias que permitam explorar a compreensão dos textos escritos a diferentes níveis; favorecer o envolvimento dos alunos em situações de leitura diversificadas, que tornem possível a realização de diferentes tipos de leitura, quer numa vertente informativa, quer numa vertente lúdica; fomentar uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, envolvendo a área curricular de

Português e as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares e por último contribuir para a expansão do universo de leitura dos nossos alunos, pondo-os em contacto com toda a diversidade de textos que circula numa sociedade de informação como a nossa (Martins, 2012).

Martins & Sá (s.d.) preconizam as várias posturas pedagógicas possíveis perante os textos presentes nos manuais escolares, nomeadamente: a leitura para obter informação, a leitura para estudo do texto e a leitura para fruição do texto. Assim, é ainda importante que o manual: trabalhe o texto no sentido de extrair informação, quer seja para responder a questões previamente estabelecidas, ou para verificar que informações fornece; adequa a forma de analisar cada texto às suas características específicas, de acordo com o tipo a que pertence e que promova a leitura para recreação, contribuindo para o aprofundamento da relação afetiva do aluno com o texto e com os livros, num claro benefício para o próprio exercício da leitura na escola.

É através da abordagem de textos diversificados que se possibilita o alargamento da competência comunicativa do aluno na sua vida prática, tornando-o capaz de compreender melhor o que ouve e lê e de se exprimir adequadamente. Neste sentido, uma das premissas essenciais para os manuais escolares é a presença de um corpus textual diversificado e completo, de modo a criar oportunidades para que os alunos tenham acesso a diferentes e “significativas experiências de contacto com os textos, literários e não literários, e se tornem sujeitos autónomos no ato de dizer, ler e escrever” (Martins, 2012, p. 135).

1.3.2. O recurso a textos informativos para a Formação de Leitores

Pense sobre a maneira de vir a compreender o mundo à sua volta. O que você lê para saber mais sobre o clima de uma região que pretende visitar? O que você consulta para identificar o pássaro que voou até à sua janela? Na verdade, o que está a ler agora? A resposta para todas as perguntas é *um texto informativo*.

(Duke & Armistead, 2004, p. 23)

Na sociedade em que nos movemos estamos rodeados de textos, cujo objetivo principal é transmitir informações sobre o mundo natural ou social. O sucesso da educação, no trabalho, na sociedade depende, em grande parte, da nossa capacidade de compreender este material (Duke & Armistead, 2004).

A leitura é a expressão da vida e contribui de forma significativa para a formação do sujeito, ao ponto de o influenciar nas diversas formas de encarar a vida.

Efetivamente, permite entrar em contacto com o mundo desconhecido, viajar e conhecer lugares e épocas diferentes, ampliando a capacidade cognitiva de cada ser.

A leitura é uma habilidade indispensável à vida sociocultural, que deve ser construída com o acompanhamento de práticas específicas estruturadas ao quotidiano escolar e, conseqüentemente, incrementadas nas práticas de ensino (Costa & Prates, 2011).

Conscientes de que o contacto com a leitura se constitui um ponto central para a formação de sujeitos leitores, é crucial o desenvolvimento de atividades, no ambiente escolar, que coloquem o aluno em contacto com diversos tipos de textos, para que possa realizar as suas escolhas e despertar o gosto pelo ato de ler, ao mesmo tempo em que aprende (Costa & Prates, 2011).

Há que considerar que a interação professor-aluno, na relação ensino-aprendizagem, é extremamente importante, pois propicia uma identificação de habilidades, do estilo cognitivo e de aprendizagem do aluno, adaptando-o aos objetivos educacionais e metodológicos. Isto justifica a preocupação dos estudiosos com a maneira como ocorre, desde a EPE, a formação de leitores (Kletzien & Dreher, 2004). Sobre o assunto, as autoras preconizam que “children’s magazines that feature informational text help to extend children’s knowledge of the world” (p. 21).

Efetivamente, é imprescindível que na aprendizagem das crianças se incluam textos informativos, tanto para a leitura como para a escrita, uma vez que têm o propósito de informar ou persuadir a audiência (Kletzien & Dreher, 2004).

Segundo as autoras, um dos desafios que se deve colocar às escolas é a formação de leitores estratégicos e, por isso, apontam para a necessidade do ensino de estratégias de compreensão, como um dos pilares para a leitura de textos informativos.

Efetivamente, num estudo sobre a compreensão na leitura, Giasson (1990) demonstrou que os alunos têm mais dificuldades em compreender os textos informativos do que os narrativos. Tal deve-se ao facto desta tipologia textual contemplar um conteúdo não-familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintáticas complexas. Outra explicação prende-se, essencialmente, com falta de sensibilidade dos alunos à estrutura do texto. Neste sentido, é necessário todo um trabalho envolto em estratégias que visem sensibilizar os alunos para a estrutura do texto e que melhorem o modo de compreender os textos informativos.

A autora sugere, assim, dois processos gerais para sensibilizar os alunos à estrutura do texto, nomeadamente: a) realizar atividades que ponham em evidência a estrutura do texto com apoio de representações gráficas e b) servir-se de atividades

como a utilização de marcas textuais, o questionário dirigido e o resumo dirigido (p. 166).

Eventualmente, o leitor hábil irá servir-se da estrutura dos textos informativos para melhor compreender e reter a informação apresentada. Neste sentido, existe uma relação entre a sensibilidade à estrutura do texto e o tipo de informações recordadas. Inevitavelmente, os leitores que são sensíveis à estrutura do texto recordam-se de mais “informação e de informações de nível superior” (Costa, 2004, p. 47).

Muitas vezes, o problema da leitura, na escola, não se situa no método, mas na própria conceptualização do que é a leitura e como é avaliada pelos professores. Sobre a abordagem aos textos informativos, o problema reside no facto de os professores considerarem que os alunos já sabem ler e escrever esta tipologia textual. A sua expectativa é de que esses procedimentos já foram apreendidos em anos anteriores. Neste sentido, é necessário recolocar os textos informativos no percurso dos jovens leitores e atribuir-lhe o devido valor nas diferentes áreas curriculares (Prestes, 2009).

A leitura é uma atividade a privilegiar em todas as áreas do currículo e, por isso, o uso de atividades com textos informativos deve constituir-se, “em contexto de sala de aula, um recurso potencialmente acessível, concreto e próximo da realidade” (p. 26).

Acerca da inclusão de textos informativos, na formação dos alunos, já Kletzien e Dreher (2004) tinham reunido esforços, no sentido de sensibilizar para o propósito de que esta tipologia textual se reveste. Para as autoras, os textos informativos visam informar e proporcionam uma visão mais ampla e rica do que ocorre no mundo, inspirando a curiosidade e a aprendizagem. Constituem-se, igualmente, como um veículo para o ensino de estratégias de compreensão e conhecimento do mundo.

Duke e Armistead (2004), acerca do objetivo principal dos textos informativos, reforçam que (p. 16):

The primary purpose of informational text is to convey information about the natural or social world, typically from someone presumed to know that information to someone presumed not to, with particular linguistic features such as headings and technical vocabulary to help accomplish that purpose.

Para os autores, estes textos podem surgir em diferentes formatos, nomeadamente, livros, revistas, manuais escolares, brochuras, CD-ROMs e na *Internet*, existindo um número significativo de argumentos para que, efetivamente, se incluam textos informativos, desde cedo, no percurso do jovem leitor.

Baseando-se em pesquisas e teorias disponíveis, Duke e Armistead (2004) sugerem que o leitor deve ser exposto a textos informativos pelas seguintes razões (pp. 20-23):

- a) Informational text is key to success in later schooling;
- b) Informational text is ubiquitous in society;
- c) Informational text is preferred reading material for some children;
- d) Informational text often addresses children's interests as questions;
- e) Informational text builds knowledge of the natural and social world;
- f) Informational text may help build vocabulary and other kinds of literacy knowledge

Também Sim-Sim (2007) fez algumas considerações acerca dos textos informativos que, na sua perspectiva, se definem como “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto (p. 24).

Para que o aluno se forme, efetivamente, como leitor, é crucial que lhe seja facultado o ensino da compreensão desta tipologia textual, o que pressupõe a aprendizagem de estratégias que visem: identificar o tema central e o seu desenvolvimento; escolher os aspetos mais salientes para o objetivo da leitura; reconhecer a estrutura do texto (descritivo, de causa-efeito, apresentação de um problema-solução, de informação sequencial, de comparação-contraste) para melhor poder compreender, recordar e verbalizar o lido.

É importante que na leitura de um texto informativo, o aluno seja capaz de prestar atenção à informação disponível, reter na memória os aspetos mais relevantes da informação recolhida e relacioná-los com o que sabe sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio que possuía. Só assim se constituirá um leitor ativo, que está em contante interação com o texto.

“Questionar, perguntar e construir novos argumentos são ações que requerem ser comunicadas para que novas verdades sejam construídas” (Prestes, 2009, p. 19). Neste sentido, é preciso incentivar os alunos a procurar e investigar nas diversas fontes, nomeadamente, nos textos informativos, contribuindo assim para a construção e aquisição de novos conhecimentos.

Para Prestes (2009), a leitura precisa de ser incentivada, nomeadamente nas diversas áreas do conhecimento, devendo, para tal, recorrer-se aos textos informativos para o efeito. O uso de textos informativos, em contexto de sala de aula, por ser um

recurso potencialmente acessível, concreto e próximo à realidade dos alunos “busca informar e produzir alterações no nível de conhecimento do recetor (Prestes, 2009, p. 26).

Cada texto informativo tem uma estrutura e finalidade próprias e se, devidamente, integrados no percurso do jovem leitor incentivam a promoção da leitura e a aquisição das habilidades necessárias à compreensão desses mesmos textos.

Embora tenham surgido algumas reservas, relativamente à inclusão de textos informativos, desde cedo, na vida do jovem leitor, Duke & Armistead (2004) justificam que estas não têm razão de ser.

Evidentemente, os alunos necessitam de lidar com textos informativos, desde cedo; existem textos informativos adequados a cada faixa etária e embora sejam encarados como uma situação nova, não constituem um risco para o processo de ensino-aprendizagem.

2. Metodologia

2.1. Justificação e relevância do estudo

Após um olhar atento sobre os relatórios nacionais, elaborados pelo GAVE, em seguimento da realização dos testes intermédios do ensino básico e secundário, aponta-se para a necessidade de se intensificar a prática de leitura de textos de carácter informativo, com estrutura e organização da informação mais complexa. Os alunos, na generalidade, consideram que as atividades envolvidas em textos informativos apresentam um grau de dificuldade demasiado elevado, apontando-os como detentores de uma formulação pouco clara ou adequada.

Evidenciam-se, assim, as fragilidades existentes de carácter transversal, nomeadamente as que se prendem com a compreensão plena do conteúdo exposto nos textos informativos.

Perante o cenário apresentado, é pertinente que se processe, desde cedo, a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos e à sua formação como leitores. Este conhecimento não se deve restringir apenas à área curricular de Português, mas alargar-se a todas as unidades curriculares que integram o currículo do Ensino Básico, no sentido de promoverem, junto dos alunos, a capacidade de lerem, com clareza, textos variados com extensão e vocabulário adequados; de compreenderem o essencial dos textos lidos e de lerem textos variados com fins recreativos, com o intuito de serem capazes de formular apreciações.

É consensual que as exigências literárias da sociedade atual são, qualitativa e quantitativamente, superiores às do passado, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura, no período da vida escolar do cidadão (Sim-Sim, 2009). Assim, o desenvolvimento da competência de leitura deve realizar-se ao longo da escolaridade, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida (Martins, 2012).

Os livros e os manuais escolares podem exercer, eventualmente, uma forte influência na construção do jovem leitor, cooperando para que a criança/aluno apreenda um conjunto de características relacionadas com o ato de ler.

Reportando-nos aos manuais escolares, especificamente, para além de se constituírem um auxiliar na aprendizagem, é essencial que promovam o desenvolvimento de competências no domínio da compreensão da leitura, em todos os anos de escolaridade (Martins, 2012).

Valorizando este propósito, considerou-se pertinente a elaboração de um trabalho que considerasse os manuais escolares como objeto de estudo.

Por ser impossível incluir todos os manuais escolares, selecionou-se uma amostra de três manuais, adotados para as diferentes áreas curriculares, de uma turma do 1.º ano de escolaridade. O propósito deste estudo é analisar os textos informativos contidos nos manuais escolares, que constituem a amostra, investigando o modo como esta tipologia textual pode contribuir para a formação de leitores. Todas estas informações serão apresentadas, detalhadamente, nos pontos seguintes.

2.2. Delimitação do problema e definição dos objetivos

Toda a investigação científica tem início com a escolha e enunciação de um problema. Chevrier (2003, p. 65) refere que ao definir-se “o problema que se enfrenta e mostrando porque é necessário fazê-lo, a problemática fornece ao leitor os elementos necessários para justificar a sua investigação”. Deste modo, quando se escolhe o tema de investigação, é preciso reter, de imediato, uma questão geral que permite orientar a sequência do processo de investigação.

Considerando este pressuposto, delimitou-se a seguinte questão central: “Em que medida os textos informativos, presentes nas unidades didáticas de manuais escolares das diferentes áreas do conhecimento, de uma turma do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, contribui para a formação leitores?”. As áreas de

conhecimento retratadas, no problema, são o Português, a Matemática e o Estudo do Meio e é sobre os respetivos manuais escolares, adotados, que trata este estudo.

Clarificado o problema, é o momento de especificar os objetivos que nos propomos a atingir. Assim, os objetivos gerais delineados são:

- Caracterizar, nas suas linhas gerais, a forma como os textos informativos são abordados nos manuais escolares das áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio;

- Analisar a adequação dos três manuais escolares à promoção do desenvolvimento de competências de leitura.

- Descrever o contributo dos textos informativos para a promoção da formação de leitores.

2.3. Plano de Investigação

“O saber não é inato: todo o conhecimento se adquire” (Gingras, 2003). Esta construção de conhecimento e aquisição de saberes deve-se, em grande parte, aos estudos investigativos que têm vindo a ser construídos ao longo dos tempos.

A investigação, que Gauthier (2003) definiu como um processo, constitui uma atividade que deve assentar numa metodologia devidamente clarificada e adequada ao que se pretende estudar. Esta metodologia deve englobar tanto a “estrutura do espírito e da forma de investigação como as técnicas utilizadas para pôr em prática este espírito e esta forma” (p. 22). Concebida como meio de direcionar a investigação para o seu objetivo, a metodologia é ponto assente para a progressão de conhecimentos acerca do objeto em estudo.

Tendo presente que a investigação a realizar será um estudo em que nos propomos perceber se os textos informativos, presentes nas unidades dos manuais didáticos do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, contribuem para a formação de leitores, enveredou-se por uma abordagem de natureza qualitativa. Não se pretende apenas produzir informação sobre a temática em causa, mas compreender, interpretar e refletir sobre os resultados apresentados. No entanto, numa fase inicial de apresentação dos dados, certamente será realizada uma análise, essencialmente quantitativa por se considerar pertinente verificar a taxa de incidência dos textos informativos nos manuais escolares.

Para a recolha de dados a técnica selecionada é a análise de conteúdo, por constituir uma técnica de tratamento de informação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores que

permitem a inferência de conhecimentos, relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin,1994). O autor enfatiza que esta técnica é passível de ser aplicada, quer numa abordagem quantitativa quer na qualitativa, no entanto com aplicações distintas:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (p. 21).

Landry (2003) especifica que a análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento de dados qualitativos pode recorrer a três fontes, designadamente: à utilização de documentos, à observação pelo investigador e à informação fornecida pelos sujeitos. O documento, por se referir a qualquer fonte de informação já existente, à qual o investigador pode ter acesso, será a fonte privilegiada no presente estudo, assumindo os manuais escolares da área de Português, Matemática e Estudo do Meio, de uma turma do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, papel de destaque.

2.4. Constituição da amostra

Qualquer estudo necessita da delimitação de uma amostra, para que se possa proceder à recolha de dados. No entanto, primeiramente, é necessário definir a população que, nesta situação concreta, é constituída por todos os manuais escolares das diferentes áreas do conhecimento, do 1.º ano de escolaridade, disponíveis no mercado livreiro.

Para a concretização deste trabalho foi necessário restringir o nosso campo de análise e, por isso, definiu-se uma amostra que inclui, apenas, três manuais escolares, adotados para as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, de uma turma do 1.º ano. Estes foram editados ou reeditados em 2013, por duas editoras distintas e escritos por diferentes autores. O manual de Português encontra-se de acordo com as *Metas Curriculares de Português*, de 2012.

A escolha desta amostra remete para o contexto com o qual tivemos a oportunidade de contactar no nosso último estágio, no âmbito da PES III. Os manuais escolares, vistos como importantes instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos, contribuem para a transmissão e consolidação de saberes, assumindo um papel importante na aprendizagem de conteúdos e métodos de trabalho. Assim, uma análise

mais complexa a manuais escolares pode constituir uma fonte de informação crucial, capaz de sustentar diferentes investigações.

Visto a amostra englobar três manuais escolares correspondentes a três áreas do conhecimento distintas, por uma questão de simplificação de escrita, considerou-se pertinente a atribuição de uma abreviatura a cada manual, nomeadamente: MP (Manual de Português); MM (Manual de Matemática) e MEM (Manual de Estudo do Meio).

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Formulada a questão de investigação, é pertinente selecionar os instrumentos mais adequados à recolha dos dados, para que o estudo se concretize. Pela riqueza de informações que podemos extrair dos manuais escolares, estes constituem o primeiro instrumento de análise da presente investigação.

Considerando o quadro apresentado por Sim-Sim (2007a), presente no ponto 1.3, referente às tipologias de textos a explorar no 1.º CEB, antes de procedermos à análise da tipologia textual propriamente dita – textos informativos, considerou-se pertinente delimitar todos os tipos de textos presentes nos três manuais. Neste sentido, numa primeira análise, foi realizada uma verificação acerca da taxa de incidência das diferentes tipologias textuais nos três manuais, recorrendo-se à elaboração de gráficos para organização da informação. Com esta primeira abordagem pretendeu-se compreender qual a tipologia textual dominante, em cada um dos manuais, e que lugar ocupam, efetivamente, os textos informativos.

Se considerarmos o relatório elaborado em concordância com os resultados obtidos nos testes intermédios do 1.º CEB, de 2013, no qual é aconselhada uma leitura frequente e sistemática de textos informativos, então é pertinente averiguar se a amostra deste estudo contribui para a concretização desse objetivo e se contempla um número significativo de textos informativos, relativamente às restantes tipologias textuais.

Concretizada esta primeira abordagem, procedeu-se à leitura dos três manuais para definição das unidades de análise e das categorias a considerar.

Considerando a questão central, foi necessário proceder-se à conceção de um instrumento de análise, que possibilitasse a recolha de dados e, conseqüentemente, a sua organização e sistematização para, num momento próximo se realizar a sua análise.

A construção deste instrumento de análise resultou de todo um processo de leitura e pesquisa, em estudos anteriores, o que auxiliou na clarificação das categorias, das subcategorias e dos indicadores a abranger.

O presente instrumento de análise intitula-se “Grelha de análise dos textos informativos presentes no manual X”. A incógnita será, posteriormente, substituída pelo nome da área curricular a que corresponde o manual escolar.

Realizando uma breve abordagem relativamente às informações contidas na grelha e que auxiliam na elaboração da análise dos textos informativos, presentes nos manuais escolares, importa referir que foi essencial a delimitação de categorias, das dimensões da análise e de indicadores.

Relativamente à categoria de análise, esta encontra-se diretamente relacionada como pressuposto deste trabalho. Ao pretender-se explorar o contributo dos textos informativos, presentes nos manuais escolares que constituem a amostra, para a formação de leitores, considerou-se pertinente que esta tipologia textual fosse, assim, a categoria a contemplar.

Como dimensões de análise, contemplou-se a *localização* dos textos, a sua *função* e a *autonomia da leitura*, atribuindo-se, a cada uma, indicadores. Os indicadores atribuídos à *localização dos textos* formam: *no início da unidade didática, associados a atividades de aprendizagem e no final na unidade didática*. Relativamente à função dos textos informáticos, redigiram-se os seguintes indicadores: *apresenta informação concreta sobre o tema e dar a conhecer curiosidades*.

A criação destas dimensões e respetivos indicadores resultou da leitura inicial dos manuais, com exceção da *autonomia da leitura*, com o intuito de possibilitarem uma análise, mais objetiva, dos três manuais. A dimensão *autonomia da leitura* e os seus indicadores emergiram de um estudo de Martins (2012), carecendo, no entanto, a sua justificação de uma adaptação ao presente trabalho. Segundo a autora, para a formação de leitores, os manuais devem contemplar situações de leitura reais, contextualizadas e significativas para os alunos e não meros exercícios repetitivos de sílabas ou palavras que anulem o prazer de aceder ao significado.

É preciso analisar, nos manuais escolares, a importância dada à ligação das experiências de leitura com situações concretas do quotidiano, por se considerar que a prática de leitura tem de extravasar a sala de aula e a escola, o que conduz ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para o aluno e à construção do prazer de ler.

Todas as informações relevantes serão integradas na coluna correspondente ao registo de análise. Caso se justifique, podem ser, igualmente, integrados exemplos concretos com vista a enriquecer a análise pretendida.

No quadro seguinte é apresentado o modelo da grelha utilizada para o registo das informações resultantes da análise dos três manuais escolares.

Categoria	Dimensões da Análise	Indicadores	Registo da Análise
Textos Informativos	Localização	Abertura da Unidade Didática	
		Associados a atividades de aprendizagem	
		No fim da Unidade Didática	
	Função	Apresentar informação concreta sobre o tema	
		Dar a conhecer curiosidades	
	Autonomia da Leitura	Leitura como forma de aprendizagem	
		Leitura como recreação	

Quadro 3 – Grelha de análise dos textos informativos presentes no manual X

2.6. Procedimentos

Toda a investigação deve responder a alguns princípios estáveis e idênticos, ainda que vários percursos diferentes conduzam ao conhecimento científico. Neste sentido, o procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo e, por isso, expor o procedimento científico consiste em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Relativamente aos procedimentos adotados para a concretização do presente estudo, primeiro foi necessário conhecer o nível de ensino com que iríamos realizar o nosso estágio, no âmbito da PES III.

Ao ter conhecimento de que se tratava de uma turma do 1.º ano de escolaridade surgiu, como contratempo, a impossibilidade de concretização do que havia sido proposto no projeto, que teria de ser alvo de reformulação.

Embora o tema se mantenha, todo o plano de ação foi repensado, pois a investigação-ação, proposta inicialmente, não era passível de ser implementada num 1.º ano de escolaridade. De modo a reverter a situação, mas mantendo o tema inicial, optou-se pela elaboração de todo um trabalho que, neste caso, constitui um estudo preparatório para aquilo que foi designado no projeto.

Primeiramente, foi essencial conhecer o que os documentos legais para o 1.º CEB estipulam relativamente a esta temática. Seguidamente, investigaram-se artigos e notícias que colocavam os textos informativos em evidência. Este trabalho possibilitou a aquisição de conhecimentos relativos à realidade envolta na leitura de textos informativos, fornecendo-nos informações concretas e essenciais, integradas ao longo do estudo.

Assim, mantendo-se a pertinência dos textos informativos nos manuais escolares e o seu contributo para a formação de leitores, após todo o trabalho de pesquisa, o primeiro passo foi conhecer os manuais adotados para as áreas de conhecimento de Português, Matemática e Estudo do Meio, da turma, e adquiri-los.

Num segundo momento definiu-se o modo como o estudo se deveria desenrolar e a investigação-ação proposta deu lugar a uma análise de conteúdo dos três manuais. Deste modo, realizou-se uma leitura, na íntegra, dos três manuais, com o intuito de se recolherem os dados essenciais à concretização do estudo. Seguidamente restringiu-se essa análise somente aos textos informativos presentes nesses, por a questão-problema se limitar a esta tipologia textual.

A recolha de dados resultou desta última análise e careceu da definição e elaboração de instrumentos adequados e pertinentes à situação. Procedeu-se, assim, à construção de uma grelha de análise, na qual se contemplou a categoria em estudo, as dimensões de análise e os respetivos indicadores. Este instrumento de análise possibilitou, assim, a organização da informação, com vista à sua posterior análise e interpretação.

2.7. Técnicas de análise de dados

A investigação que nos propomos desenvolver sustenta-se na análise de conteúdo. Embora já tenha sido realizada uma breve abordagem a esta técnica, no ponto 2.3, é reforçada, mais uma vez, a sua pertinência.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008) a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretas. Este pressuposto foi ponto assente para a seleção da análise de conteúdo para o presente trabalho, uma vez que é a que mais se adequa ao estudo que se pretende desenvolver.

Para os autores, o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social tem vindo a ser cada vez maior, uma vez que oferece a possibilidade de “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227).

Melhor do que qualquer outra técnica de trabalho, a análise de conteúdo, quando incide sobre um material rico e penetrante, permite satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, o que nem sempre é fácil de conciliar (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Selecionada a técnica de análise de dados e justificada a sua escolha, é o momento se de proceder à apresentação, análise e tratamento de dados, informações essas que estão presentes nos pontos seguintes.

3. Apresentação dos dados

Explicado e descritos os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo, passaremos à apresentação dos dados, obtidos através da análise de conteúdo dos manuais que constituem a amostra.

Da leitura realizada, inicialmente, aos manuais em análise, foram recolhidas informações relativas à sua estrutura global.

Relativamente ao MP, este dispõe de nove unidades didáticas que se iniciam com a observação de uma imagem e a introdução de um pequeno texto para a ativação de descritores de desempenho da Oralidade. São apresentadas tarefas para estimular a vontade de aprender e fomentar a curiosidade pelos novos conteúdos.

Os conteúdos são apresentados a partir de pequenos textos, lengalengas e poemas de fácil memorização, numa linguagem simples e acessível. As atividades apresentadas conduzem à leitura de diferentes tipologias textuais e visam o desenvolvimento dos objetivos e descritores de desempenho dos quatro domínios das *Metas Curriculares de Português* e do *Novo Programa de Português do Ensino Básico*, nomeadamente: Oralidade, Leitura e Escrita, iniciação à Educação Literária e Gramática. Ao longo das diferentes páginas são propostas atividades para realizar em casa e que pressupõem o envolvimento da família.

Considerando a estrutura global do MM, a sua organização assenta na divisão de três unidades didáticas, estruturadas por período. Ambas as unidades didáticas propõem a exploração de conteúdos relacionados com os Números e Operações, a Geometria e a Organização e Tratamento de dados. No 3.º Período, excecionalmente, inclui-se a Medida. As tarefas apresentadas para identificação e reconhecimento dos números até nove acompanham-se, sempre, de um pequeno poema e pressupõem a observação de uma imagem, para enriquecimento da aprendizagem.

A enunciação das diferentes tarefas, à semelhança do MP, dispõe de uma linguagem simples e acessível. O recurso a imagens, a cores vivas e atrativas são uma determinante neste manual. De um modo geral, as tarefas propostas pressupõem dos alunos a ação de assinalar e completar. Ao longo das unidades didáticas são apresentadas pequenas fichas de trabalho para consolidação de conhecimentos, intituladas “Já aprendi. Vou praticar”. As últimas páginas do manual são dedicadas a uma avaliação final, nas quais os alunos, para dar resposta, terão de mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo.

Por último, o MEM encontra-se organizado segundo os cinco blocos do programa, nomeadamente: à descoberta de si mesmo, à descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter-relações entre espaços e à descoberta dos materiais e objetos, trabalhos e forma integrada.

Folheando o manual, verifica-se que os temas do programa e respetivos conteúdos são sistematizados numa linguagem simples e objetiva. São propostas atividades experimentais, com a identificação dos devidos procedimentos, possibilitando, assim, a realização de um trabalho mais prático.

Assumem igual relevância as atividades de Expressão Plástica, que promovem o desenvolvimento de competências interdisciplinares. À semelhança do MM, também o MEM propõe pequenas tarefas de trabalho intituladas “Já aprendi. Vou praticar”, que pressupõem a verificação de conhecimentos. O manual disponibiliza, ainda, uma planificação anual da atividade pedagógica, na qual são incluídas as competências a desenvolver, os conteúdos, as atividades e a respetiva avaliação. As imagens apresentadas retratam, por vezes, situações reais, o que possibilita uma aprendizagem mais significativa.

Comum aos três manuais é a presença de ícones complementares às diferentes tarefas, que indicam a ação a realizar pelos alunos. Estes encontram-se nas páginas iniciais dos três manuais e cada ícone reveste-se de um significado, nomeadamente *observar, ouvir, dizer, pintar, escrever/desenhar, rodear, assinalar, ler, ligar e cortar*. A

sua utilização é substituída por numeração nas últimas unidades, promovendo a autonomia do aluno no processo de leitura e na compreensão da atividade a realizar.

Desta análise resultou, igualmente, a constatação da taxa de incidência das diferentes tipologias textuais presentes nos três manuais. A informação é disponibilizada por intermédio de gráficos circulares e as tipologias textuais, contempladas foram: o texto informativo, o texto narrativo, o texto instrucional e a poesia. A escolha destas tipologias emergiu da tabela apresentada por Sim-Sim (2007a), presente no ponto 1.3, a qual retrata as tipologias textuais a serem exploradas no 1.º CEB. Das sete tipologias retratadas apenas foram selecionadas quatro, as quais já foram elucidadas, por se ter visualizado a sua presença, aquando da leitura dos três manuais.

Deste modo, especificando os resultados obtidos, no MP, não há evidência de textos instrucionais. Os textos com maior predominância são os narrativos, com uma percentagem de 58%, seguindo-se os poéticos com 24% e apresentando-se, em menor quantidade, os informativos com um total de 18% (anexo 1).

Relativamente ao MM não se verificou a existência de textos narrativos e instrucionais. Somente os textos informativos e os textos poéticos se contemplam, com a mesma incidência, ou seja, com uma percentagem de 50% cada um (anexo 2).

Finalmente, o MEM inclui textos instrucionais, com uma percentagem de 39% e textos informativos, em maior quantidade, ou seja, com um valor de 61%. Não se verificou a presença de textos narrativos e poesia (anexo 3).

Realizada a apresentação da estrutura global de cada um dos manuais, bem como da taxa de incidência das tipologias textuais é o momento de caracterizar, nas suas linhas gerais, a forma como os textos informativos são abordados nos manuais escolares das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Tal como referido, esta análise incidiu, essencialmente, sobre a *localização* e *função* dos textos informativos e respetiva *autonomia da leitura*. Para o efeito, recorreu-se à grelha de análise, cujo modelo se encontra retratado no quadro 3, no ponto 2.5. Por a amostra se constituir por três manuais escolares houve a necessidade de preenchimento de três grelhas de análise (anexo 4, 5 e 6), nas quais se recorreu à exemplificação através dos textos informativos presentes, cujos resultados são aqui explanados.

Deste modo, relativamente à *localização* dos textos informativos verificou-se que, nos três manuais, a sua presença se encontra, essencialmente, associada às atividades de aprendizagem. Embora a grelha de análise contemplasse os indicadores “*na abertura da unidade didática*” e “*no final na unidade didática*”, no MP os únicos textos

presentes, nestes indicadores, são de carácter narrativo e no MM e no MEM, não se verifica, sequer, a presença de qualquer tipologia textual.

Relativamente à *função* dos textos informativos no MP (anexo 7), estes assumem a posição de *apresentar informação concreta sobre o tema*. Geralmente, oferecem informações relativas às regras de convenção da escrita e possibilitam o aprofundamento da aquisição de conhecimentos sobre conteúdos gramaticais. Informam, igualmente, acerca do posicionamento de um som na palavra ou sobre a intensidade de determinados sons (anexo 4). À semelhança do MP, também os textos informativos presentes no MM (anexo 8) se incumbem de *apresentar informação concreta sobre o tema*. Os textos presentes tanto apresentam definições relativas a determinados conceitos como possibilitam a construção de conhecimentos passíveis de serem aplicados em exercícios posteriores (anexo 5). Finalmente, o MEM também dispõe de um conjunto de textos informativos (anexo 9) que pretendem, igualmente, *apresentar informação concreta sobre o tema*. Parte dessas informações dizem respeito a normas a respeitar, aos cuidados que se devem ter e ao conhecimento das regras básicas essenciais à nossa sobrevivência e dos restantes seres-vivos. De um modo geral, uma vez que o manual se estrutura consoante os cinco blocos do programa, todas as informações disponibilizadas possibilitam a sistematização das aprendizagens, bem como o contacto com esclarecimentos relativos a várias disciplinas científicas, nomeadamente as Ciências da Natureza (anexo 6).

Finalmente, no que concerne à *autonomia da leitura*, respeitante ao indicador *leitura como forma de aprendizagem*, da análise realizada ao MP verificou-se que todos os textos informativos (anexo 7) se encontram contextualizados com os conteúdos em abordagem, cujas informações são relevantes para o desenvolvimento das inúmeras competências inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto ao indicador *leitura como recreação*, averiguou-se que todos os textos informativos se acompanham de pequenas palavras ou frases que possibilitam o despertar da curiosidade dos alunos ou a realização de uma ação, o que torna a aprendizagem mais desafiante (anexo 4).

Respeitante ao MM, os textos informativos (anexo 8) apresentados possibilitam uma *leitura como forma de aprendizagem*. As informações disponibilizadas, para além de apresentarem informações relevantes aos conteúdos em abordagem são relevantes para a promoção de conhecimentos que os alunos necessitam de interiorizar para aplicar, autonomamente, nas diversas situações do quotidiano. Não se verificou a incidência de textos capazes de promover uma *leitura como recreação* (anexo 5).

Por último, o MEM dispõe de um conjunto de textos informativos (anexo 9) que possibilitam quer *uma leitura como forma de aprendizagem* quer *uma leitura como recreação*. Concernente ao indicador *leitura como forma de aprendizagem*, o contacto com as informações disponibilizadas, nos textos informativos, possibilita o conhecimento das condições essenciais ao nosso bem-estar, dos outros, à vida em sociedade, à necessidade de preservação do meio-ambiente e sobre os cuidados a ter com os seres vivos. Fornecem, igualmente, informações conducentes à necessidade da sua aplicabilidade em situações concretas do quotidiano. Relativamente ao indicador *leitura como recreação*, as situações de leitura propostas, por intermédio dos textos informativos presentes, possibilitam uma alusão a situações concretas do quotidiano. Como refere Martins (2012), a curiosidade dos alunos aumenta a partir do momento em que podem contactar com informações relacionadas, diretamente, com as suas vivências e o seu meio-ambiente.

4. Discussão dos dados

Apresentados e descritos os resultados obtidos junto da amostra, é o momento de discutir os mesmos, tendo por base a questão-problema formulada, os resultados obtidos e a revisão da literatura acerca do tema em questão.

Estipulado nas *Metas Curriculares de Português (2012)* que os alunos devem ser capazes de ler pequenos textos narrativos, informativos, descritivos, poemas e banda desenhada e de identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas em pequenos textos de cerca de 100 palavras, não nos foi possível, para o presente trabalho, constituir um *corpus* de textos informativos com mais de 40 palavras. A principal razão deve-se à sua inexistência nos manuais que constituem a amostra.

Ao analisarmos todos os textos informativos presentes, para além do número de palavras reduzido, verificou-se a presença de textos constituídos apenas por uma frase. Embora possam surgir questionamentos sobre se de facto essas frases podem contemplar-se como textos, importa ter presente a informação disponibilizada por Gomes et al (1991, p. 164). Para os autores, o texto não tem de ser longo ou curto. É uma unidade de comunicação e, por isso, tem de “ter a dimensão que a necessidade da comunicação exigir”.

Contemplando, agora, as definições de textos informativos, apresentadas no ponto 1.2.3, se nos debruçarmos sobre esta tipologia textual, nos manuais escolares em estudo, verificamos que se enquadram na aceção de Sim-Sim (2007a) e de Prestes (2009).

Citando Sim-Sim (2007a), os textos informativos são “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto” (p. 24). Para Prestes (2009), os textos informativos constituem-se textos que “buscam informar e produzir alterações no nível de conhecimento do recetor” (p. 26).

Estas aceções possibilitaram-nos tecer algumas considerações relativamente aos textos informativos, inseridos na amostra. De um modo geral, constituem-se textos que contemplam informação concreta sobre um determinado assunto e que visam produzir conhecimentos no leitor.

Numa altura em que se preconiza a necessidade de tornar a leitura de textos informativos uma prática constante verificou-se que esta tipologia textual se reveste de um valor significativo sobretudo no MP e no MEM. Embora o MP contemple um valor considerável de textos informativos, o texto narrativo é a tipologia textual com maior afluência.

Reportando-nos à análise efetuada, importa referir o facto de que os textos informativos, presentes nos três manuais escolares, se encontrarem associados às atividades de aprendizagem e exercem a função de apresentar informação concreta sobre o tema. Na nossa perspetiva, essas informações constituem a base de todas as aprendizagens futuras, sendo passíveis de serem aplicadas, autonomamente e involuntariamente, nas mais diversas situações do quotidiano.

Seguidamente, esses textos informativos possibilitam, predominantemente, uma leitura como forma de aprendizagem, capaz de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, tal como idealiza Martins (2012).

É consensual que a prática da leitura está presente nas nossas vidas, desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. Por isso, de modo a entendermos o sentido das coisas que nos rodeiam, necessitamos de colocar em prática os conhecimentos que esta nos proporciona. Neste sentido, da análise realizada verificou-se que, efetivamente, esses textos possibilitam uma leitura rica em informações, possibilitando novas perspetivas e olhares sobre as coisas.

Contrariamente ao MM e ao MEM, o MP é o único a dispor de um conjunto de textos que se acompanham de pequenas frases de carácter motivacional. Assim, podemos concluir que estes textos, essencialmente, promovem uma leitura como recreação, capaz de despertar o imaginário do jovem leitor.

Mais do que a necessidade de saber decifrar e compreender, a leitura deve proporcionar ao jovem leitor um vasto conjunto de conhecimentos, que lhe possibilitem mobilizar-se no meio em que vive e tornar-se um leitor competente.

O manual escolar, por ser um instrumento comum e acessível a todos, deve estar apetrechado de um conjunto de textos informativos passíveis de serem trabalhados com o aluno, não só no sentido de promover uma leitura como forma de aprendizagem, mas também uma leitura como recreação. Contudo, é crucial que esses textos não existam enquanto objetos, mas enquanto mundos que se abrem à interpretação dos leitores, que mobilizam para a leitura conhecimentos e habilidades que vão influenciar a sua interação com o texto (Graça, 2009).

5. Conclusão

Este estudo iniciou-se com o intuito de descrever em que medida os textos informativos, presentes nas unidades didáticas de manuais escolares das diferentes áreas do conhecimento, de uma turma do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, contribuem para a formação leitores.

Embora fosse nossa intenção, importa referir que todos os resultados e conclusões, aqui registados, não podem alargar-se a todos os manuais escolares, disponíveis no mercado livreiro.

O presente estudo circunscreve-se, somente, a três manuais escolares, adotados para as diferentes áreas de conhecimento, de uma turma do 1.º ano, pelo que as conclusões estabelecidas não são passíveis de generalizações a outros manuais. Neste sentido, todas as informações descritas correspondem, especificamente, a esta amostra, cuja análise nos permitiu tecer algumas considerações.

Ao longo do estudo foi feita referência ao facto de os alunos apresentarem mais dificuldades perante os textos informativos. Esse pressuposto, para além de apresentado por Giasson (1990), surge muito recentemente no *Relatório dos Testes Intermédios do 1.º CEB* (2013), preconizando a necessidade de uma leitura constante e sistemática dessa tipologia textual.

Ao analisar-se os três manuais escolares, adotados para as áreas curriculares de uma turma do 1.º ano de escolaridade, é notória uma presença significativa de textos informativos o que possibilita concluir que, realmente, está a emergir uma preocupação em integrar esta tipologia textual, desde cedo, no percurso do jovem leitor.

Neste sentido, não podemos integrar estes manuais escolares na categoria de meros transmissores de conhecimento, mas considerá-los como recursos cuja finalidade e função é o desenvolvimento das competências do aluno.

Relativamente às práticas de leitura, é consensual que o aluno deve ter a oportunidade de contactar com diferentes tipologias textuais, nomeadamente com textos informativos, que lhe ofereçam um conjunto de informações, por vezes, essenciais à sua mobilização e integração no meio em que vive.

Os manuais escolares ao contemplarem, assim, um número significativo de textos informativos, bem como outras tipologias textuais, estão a dar os primeiros passos na construção de alunos leitores.

Retomando a análise realizada, os dados recolhidos permitem-nos concluir que a leitura dos textos informativos não se centra, somente, na sua decifração e descodificação, fatores esses que impossibilitam o aluno de participar ativamente na construção dos textos que lê e que certamente irão influenciar o seu percurso, enquanto leitor.

Se a leitura dos textos informativos fosse interpretada como uma simples descodificação, o texto não passava de uma apreensão sucessiva de frases à espera de ser desvendado. Naturalmente, o texto requer movimentos cooperativos, ativos e conscientes por parte do leitor (Araújo, 2007).

Neste sentido, é crucial que, ao trabalhar-se os textos informativos e, sobretudo, quem está encarregue dessa tarefa, privilegie as práticas de interpretação textuais, o que conduz à formação de leitores efetivos.

Ao debruçarmo-nos sobre os textos informativos, presentes nos manuais escolares, a perceção com que ficamos é que estes conduzem o aluno a ajuizar sobre ideias ou informações contidas no texto, através do recurso a conhecimentos e experiências pessoais.

O manual escolar necessita de trabalhar o texto no sentido de extrair informação, seja para responder a questões previamente estabelecidas, seja para verificar que informações ele fornece, o que nos permite concluir que, efetivamente, estes pressupostos coadunam-se aos textos informativos apresentados.

Os textos informativos não possibilitam, somente, uma leitura para informação mas também uma leitura recreativa, duas modalidades que devem ser, fundamentalmente, reconhecidas e praticadas em contexto de sala de aula.

De um modo geral, ao abordarem-se os textos informativos, integrados nos manuais escolares, está a oferecer-se ao aluno a oportunidade de se apropriar de

competências e conhecimentos necessários às diversas situações, com que se irá defrontar no dia a dia.

Assim, é imprescindível que os manuais escolares contemplem, com frequência, esta tipologia textual e que se promova o desenvolvimento de estratégias de leitura conducentes à compreensão dos textos informativos. Mais do que a mera decifração e descodificação, deve apostar-se na mobilização de conhecimentos e na realização de inferências, para que a leitura seja vista como um processo e não como um produto.

Todavia, apesar de todas estas considerações, é importante que não se desista de continuar a investir nos manuais escolares. Estes necessitam de um trabalho e esforço contínuo, no sentido de contribuírem para o sucesso educativo e para a formação de alunos mais competentes (Martins, 2012).

Apesar do crescimento que se tem verificado ao nível das *Tecnologias da Informação e da Comunicação* (TIC), certamente os manuais escolares continuarão a integrar as nossas salas de aula e, por isso, é importante que o seu valor não se perca. Apesar do carácter limitativo que lhe é atribuído, é importante que sejam reunidos esforços que viabilizem o enriquecimento deste instrumento e que impeçam o seu desvanecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão geral

O presente estudo procurou determinar em que medida os textos informativos, presentes nas diferentes unidades didáticas de manuais escolares das diferentes áreas do conhecimento, de uma turma do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, contribuem para a formação leitores.

A escrita e a leitura assumem papel primordial na formação do cidadão, devendo ser incentivadas e orientadas desde que sejam proporcionadas, às crianças, as primeiras experiências. É preciso considerar que a interação professor-aluno na relação ensino-aprendizagem é ponto importante, pois propiciará o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à sua formação.

Se nos debruçarmos sobre a leitura, essencialmente, verificamos que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma leitura proficiente. A sua utilização permite compreender e interpretar, de forma autónoma, os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo, no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo (Valle, s. d.).

O ensino da leitura exige uma aprendizagem continuada, sendo melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida. Assim, o sujeito que ao longo da vida vai, através de leituras continuadas, desenvolvendo as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais será, certamente, um bom leitor.

Nos dias que correm é inquestionável a necessidade de aprender a ler, de compreender o texto escrito. Naturalmente, um leitor competente é alguém que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar textos entre si, sintetizando a informação e, de seguida, aplica-as a novas situações (Sardinha, 2007). Neste sentido, a escola deve estruturar as suas ações, não só no sentido da formação de leitores, mas sobretudo da construção de leitores críticos, reflexivos e competentes.

Porém, não podemos descurar que a formação de leitores e a constituição de uma comunidade de leitores, que sejam capazes de atender às demandas das diferentes esferas da sociedade, requerem a capacidade de ler e produzir textos não literários. Deste modo, o aluno necessita de se familiarizar com diferentes tipos de texto, do âmbito do literário e do não-literário (Martins, 2012).

Efetivamente, convivendo com uma diversidade de textos escritos, o jovem leitor interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão (Reis et al., 2009).

Numa fase inicial de aprendizagem da leitura, num momento em que os alunos se começam a desenvolver como leitores, é crucial que seja facultado o convívio com textos que apresentem características que são familiares e geradoras de empatia imediata, permitindo o acesso à novidade e ao excepcional para despertar curiosidade e entusiasmo (Reis et al., 2009).

Os textos informativos, apesar de carecerem de uma especial preocupação, visto que os alunos apresentam mais dificuldades, devem ser parte integrante do percurso da criança/jovem. São estes textos que auxiliam a estender o conhecimento do mundo do jovem leitor. Mais do que possibilitar à criança o contacto com textos informativos, desde cedo, é crucial que esse hábito não se perca à entrada no 1.º CEB. Embora o 1.º ano de escolaridade se revista de um valor significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, nada impede que esta tipologia textual seja integrada em contexto de sala de aula. Ainda que de forma incipiente, os textos informativos podem ser trabalhados com os alunos neste ano de escolaridade, cabendo ao professor promover a abordagem a esta tipologia textual em concordância com o grau de dificuldade da turma.

Porém, não é somente o professor que detém a responsabilidade de possibilitar este contacto com os textos informativos. Os manuais escolares, por serem um recurso presente no processo de ensino-aprendizagem, também precisam de contemplar esta tipologia textual.

Embora se verifique um crescimento notório ao nível das TIC, é certo que os manuais escolares continuam a ser um recurso assíduo nas salas de aula e por isso devem permitir (Martins & Sá, s. d., p. 13):

Criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos e materiais de leitura diversificados que os permitam trabalhar, possibilitando a variação das experiências de leitura dos alunos, para os motivar para a mesma.

O manual escolar, pelo seu valor em sala de aula, não pode apresentar-se como regulador do processo de ensino-aprendizagem, mas como orientador deste. Neste sentido, deve haver, por parte dos autores, um cuidado especial na sua conceção e, por parte dos professores uma atenção redobrada na sua escolha e utilização, de modo a que ele se constitua como um bom instrumento de trabalho.

Numa altura em que se preconiza uma leitura frequente de textos informativos, desde cedo, através desta investigação pudemos verificar que os manuais escolares parecem acompanhar essa necessidade, apresentando uma taxa de incidência desta

tipologia textual bastante significativa. Embora contemplados num valor considerável não podemos descurar o facto de que estes textos se tornam cada vez mais extensos à medida que o ano letivo avança e que a capacidade de leitura se começa a dominar e automatizar. Mais concretamente, à medida que a competência de leitura dos alunos se vai desenvolvendo e aperfeiçoando, os textos informativos são-lhes apresentados com vocabulário mais rico e com um crescente grau de complexidade.

Neste sentido, para que se tornem sujeitos leitores, os alunos não podem ver negado o seu acesso a textos capazes de lhes estimular a capacidade de mobilizar conhecimentos anteriores e de os relacionar com informação nova. Só assim estaremos a formar leitores capazes de se relacionar com o texto, fazer inferências e retirar conhecimentos não só essenciais a aprendizagens futuras, mas também para o meio em que vive.

Embora possa emergir a tendência em associar este estudo somente à área de Português, é importante reiterar que o trabalho com textos informativos não é privilegiado, somente, nesta área mas nas demais que integram o currículo do ensino básico.

O manual de Estudo do Meio, por exemplo, disponibiliza um conjunto de textos informativos, cujas informações, se devidamente valorizadas e interiorizadas, contribuem para o seu bem-estar, sugerem indicações sobre aspetos cruciais a contemplar no seu quotidiano, referem a necessidade de preservação do ambiente natural e social. Os manuais de Matemática e Português, por sua vez, revestem-se de um conjunto de textos informativos que lhes fornecem um conjunto de informações que são a base de todas as futuras aprendizagens. O conhecimento das regras de ortografia, de conceitos matemáticos são informações, pelas quais os alunos se interessam e atribuem uma especial importância, por ser delas que depende o seu sucesso.

Clarificado o modo como os textos informativos se apresentam nos três manuais em análise, não poderíamos deixar de reiterar que o MEM e o MP são, sem dúvida, os mais privilegiados no que reporta à inclusão de textos informativos. Acompanhados de pequenas palavras ou frases, de carácter motivacional, os textos informativos presentes possibilitam a construção de conhecimento. Por outro lado, possibilitam um diálogo entre os alunos e os seus conhecimentos com a informação contida nos textos. Por se acompanharem de um conjunto de atividades, que os complementam, o ato de ler não é meramente reduzido à identificação de informação essencial nem à reprodução da leitura. Sobretudo no MP em que os textos pressupõem a entoação de diferentes sons,

se trabalhados com os alunos com recurso a atividades motivadoras, exercem um forte contributo na criação de hábitos de leitura.

No entanto consideramos que os manuais escolares em estudo pressupõem, para todos os textos informativos, abordagens muito semelhantes e, por isso, seria importante que começassem a contemplar práticas de leitura diversificadas

Embora tenha resultado, da análise realizada, que os textos informativos, presentes nos três manuais escolares contribuem para a formação de leitores, é indiscutível que para haver leitores é inevitável formá-los.

Assim, mais do que um trabalho em sala de aula com o manual escolar é importante que a escola e os “vários intervenientes no ensino/aprendizagem desenvolvam atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que constituam desafios, recorrendo a objetos de leitura ricos e variados, assumindo uma postura de recetividade, diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade” (Martins, 2012, p. 42).

Bibliografia

- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo, *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial LABOR.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo, *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 149-164). Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo, *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroco, J. (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de Leitores* (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho.
- Brandão, T.M. (2012). *O contributo do manual escolar para a clarificação dos processos de leitura do texto literário* (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Portugal.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Calado, S., & Neves, I. P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 53-93. Obtido de

<http://www.cied.uminho.pt/uploads/Curr%C3%ADculo%20e%20manuais%20escolares%20em%20contexto.pdf>

Cardoso, A. P. (2011). *Programa da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.

Cardoso, C. (2012). *A compreensão leitora em textos predominantemente informativos: Ler para aprender* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Castanheira, M. T., Romão, R. B., Pereira, S., & Lourenço, V. (2013). *Projeto testes intermédio – 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório 2013*. Instituto de Avaliação Interna – Ministério da Educação e Ciência, Portugal.

Chevrier, J. (2003). A especificação da problemática. In B. Gauthier, *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados* (pp.60-72). Loures: Edições Técnicas e Científicas.

Corchete, T., & Iglesias S. (2007). *Lectura y familia*. Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil – Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca.

Cordeiro, V. J. (2010). *Prática Pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem: Um estudo de caso na escola profissionalizante Senac/Concórdia, Sc*. Obtido de <http://www.senac.br/BTS/363/artigo7.pdf>

Corte-Real, M. (2004). *Leitura e insucesso escolar: Percursos de Crianças “de risco”*. Um estudo de caso (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho.

Costa, M. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar. Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho.

- Costa, E. S. (2010). *A importância da reflexão na formação dos professores*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Costa, F. S., & Prates, J. M. (2011). *A escola e a formação de leitores: algumas reflexões*. Obtido de: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1961_48d332066d2d22c98a773d3d54892d11.pdf
- Costa, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 35-44). Lisboa: Lidel.
- Cruz, J. S. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças* (Dissertação de mestrado publicada). Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Minho.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F., & Azevedo, H. (2012). *A leitura de histórias. Qualidade das Interações entre Pais e Filhos*. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2c%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Custódio, P. B. (2009). *Análise de produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores*. Obtido de [file:///C:/Users/Patricia/Downloads/Dialnet-AnaliseEProducaoDeMateriaisDidacticosDePortuguesNo3398258%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Patricia/Downloads/Dialnet-AnaliseEProducaoDeMateriaisDidacticosDePortuguesNo3398258%20(3).pdf)
- Dias, M. C. (2012). *Motivação para a Leitura – Alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2012). *A reflexão em Dewey e Schon*. Obtido de [defile:///C:/Users/Patricia/Downloads/123-277-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Patricia/Downloads/123-277-1-SM%20(2).pdf)
- Duarte, I. M. (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia de leitura*. Porto: Edições Asa.
- Duke, N.K. & Armistead, V. S. (2004). *Reading & Writing Informational Text in the Primary Grades. Research-Based Practices*. USA: Scholastic.
- Duque, B., & Pereira, M. (2013). Investigar em educação: dois olhares em construção. *Interações*, 1 (27), 31-43. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/3402/2717>
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo*, 1 (8), 37-48. Obtido de <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12768765/construcao-e-desenvolvimento-das-competencias-profissionais-dos>
- Ferinelli, F., & Vasconcelos, M. C. (2006). *Análise de Competências: uma avaliação de professores do ensino superior*. Obtido de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/66412/t0002.pdf?sequence=1>
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2.º ano do 1.º CEB* (Dissertação de mestrado publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, M., Romão, R., Pereira, S., & Lourenço, V. (2013). *Projeto testes intermédios – Relatório 2012*. Gabinete de Avaliação Educacional – Ministério da Educação e Ciência, Portugal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

- Fundação Calouste Gulbenkian (1984). Vinte e cinco anos ao serviço da leitura. *Boletim Cultural*, 25 (1), 1-68. Obtido de http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/VI_02.pdf
- Gamboa, M. J. (2013). *Plano Nacional de Leitura: na encrucilhada dos discursos*. Obtido de <file:///C:/Users/Patricia/Downloads/aprender%2033%20-%20a3.pdf>
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados*. Loures: Edições Técnicas e Científicas
- Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Gingras, F. P. (2003). A sociologia do conhecimento. In B. Gauthier, *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados* (pp.22-36). Loures: Edições Técnicas e Científicas.
- Gomes, A., Cavacas, F., Martins, M. M., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J., & Grilo, M. J. (1991). *Guia Do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, I. M. (2013). *Corpus e Tipologias Textuais. A importância da diversificação textual no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Graça, M. (2009). *A formação de leitores literários em contexto escolar* (Dissertação de mestrado publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hage, M. S. (s. d.). *Formação de Professores: Reflexões sobre Seu Saber/Fazer*. Obtido de http://faculdaedefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>

Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.

Júnior, V. C. (2010). *Rever, Pensar e (Re) significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14>

Kletzien, S., & Dreher, M. (2004). *Informational Text in K-3 Classrooms*. USA: International Reading Association.

Kletzien, S., & Dreher, M. (2004). *Textos informativos: Auxílio eficaz no jardim*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a11.pdf>

Landry, R. (2003). A análise de conteúdo. In B. Gauthier, *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados* (pp.102-114). Loures: Edições Técnicas e Científicas.

Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P., & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

Machado, M. (2012). *Promoção da leitura recreativa – Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa* (Dissertação de mestrado publicada). Departamento de Ciências da Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta, Lisboa.

Manata, E. (2011). *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano* (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Manguel, A. (2010). *Uma história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, M. E., & Sá, C. M. (n.d.). *As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo*. Obtido de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_criancasLeitura_a.pdf

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008) *Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/169/SeE_13SerLeitor.pdf?sequence=2

Martins, M. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura* (Tese de doutoramento publicada). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro.

Martins, M. E. (2013). Manuais e promoção da transversalidade da língua portuguesa na leitura. In C. M. Sá, *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português da Universidade de Aveiro.

Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morais, T. (2012). *Modelo TEACCH – Intervenção Pedagógica em Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Neves, J. S., Lima, M. J., & Borges, V. (2007). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, Portugal.

Nina, I. F. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da Biblioteca Escolar* (Dissertação de mestrado publicada). Universidade Aberta, Lisboa.

Novo, A., & Calixto, J. A. (2009). *Prioridade n.º 1 – Conquista de leitores: Estratégias adotadas em Bibliotecas Escolares*. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2936/1/Prioridade%20n%201%200%20Conquista%20de%20leitores%20%20estrat%C3%A9gias%20adotadas%20em%20bibliotecas%20escolares.pdf>

- Nóvoa, A. (2009). *Professores-imagens do futuro presente*. Obtido de http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Novoa_a_2009_Professores_Imagens_Futuro_Presente.pdf
- Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Lisboa: Edições ASA.
- Pinto, S. (2009). *Os diversos sentidos da leitura. O PISA e o papel dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares* (Dissertação de mestrado publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pires, A. L. (2002). *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências* (Tese de doutoramento publicada). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 69-88). Lisboa: Lidel.
- Prestes, R. (2009). *O uso de textos informativos no ensino das ciências* (Dissertação de mestrado publicada). Faculdade de Física da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Portugal.

- Ribeiro, C. M. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação* (Dissertação de mestrado publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Trás-os-Montes.
- Romão, R., Castanheira, M., Pereira, S., & Lourenço, V. (2013). *Projeto testes intermédios – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Avaliação Educativa – Ministério da Educação e Ciência, Portugal.
- Sabino, M. M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Obtido de <http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 1 (8), 103-115. Obtido de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a07.pdf>
- Santos, M. (2012). *O papel da Biblioteca Escolar na motivação e promoção da leitura: implementação do projeto “Vamos dar Vida aos Livros!”* (Dissertação de mestrado publicada). Departamento de Educação e Ensino à Distância – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Santos, R. (2013). *A Emergência da Leitura na Educação Pré-Escolar: Diversificação do Corpus Textual* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Seixas, M.J. (2012). *A promoção da leitura: o caso do projeto Desafios* (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho.
- Silva, C. (2007). *Leitura e Motivação* (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Portugal.

- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Silveira, A. G. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Portugal.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A Decifração*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Portugal.
- Teixeira, J. A. (2011). *O desenvolvimento de capacidades de leitura a partir de diferentes tipos de texto* (Dissertação de mestrado publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Teixeira, M. (2011). *A compreensão leitora em textos narrativos. Diversificar estratégias* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Valle, M. J. (n. d.). *A formação do leitor competente. Estratégias de Leitura*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/306-4.pdf>
- Varanda, M. (2011). *Ensinar para a compreensão da leitura do texto informativo em língua portuguesa: um trabalho colaborativo de duas professoras numa turma do 6.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e Competências*. Instituto Politécnico de Lisboa: Edições Colibri.
- Veloso, R. (2006). *A Leitura Literária*. Obtido de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_leit_litera_a_C.pdf

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.

Viana, F., Couquet, E., & Martins, M. (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Coimbra: Almedina.

Viana, F.L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Departamento de Formação em Educação Básica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.

Viseu, F., & Morgado, J. C. (2011). *Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática*. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15860/1/Manuais%20escolares%20e%20desprofissionaliza%C3%A7%C3%A3o%20docente.pdf>

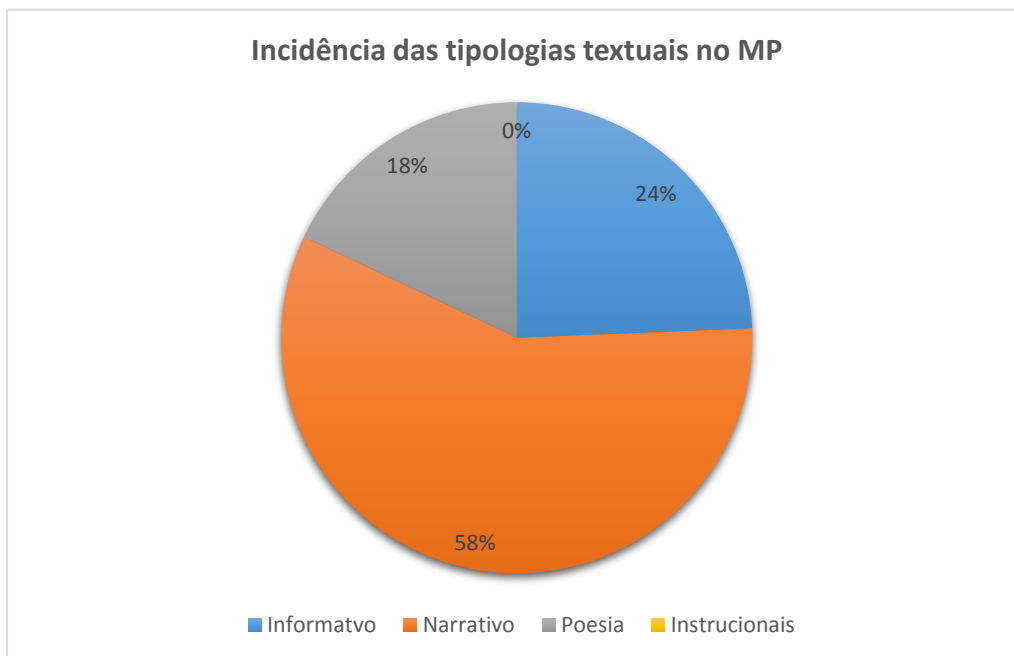
Legislação

Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

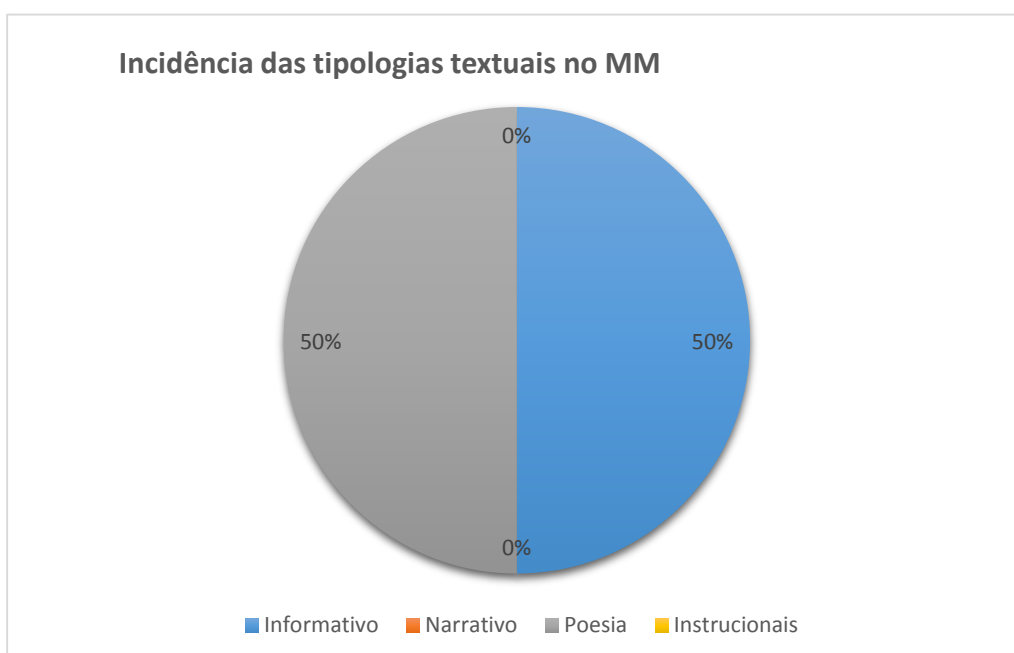
Lei n.º 47/2006 – Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário.

Anexos

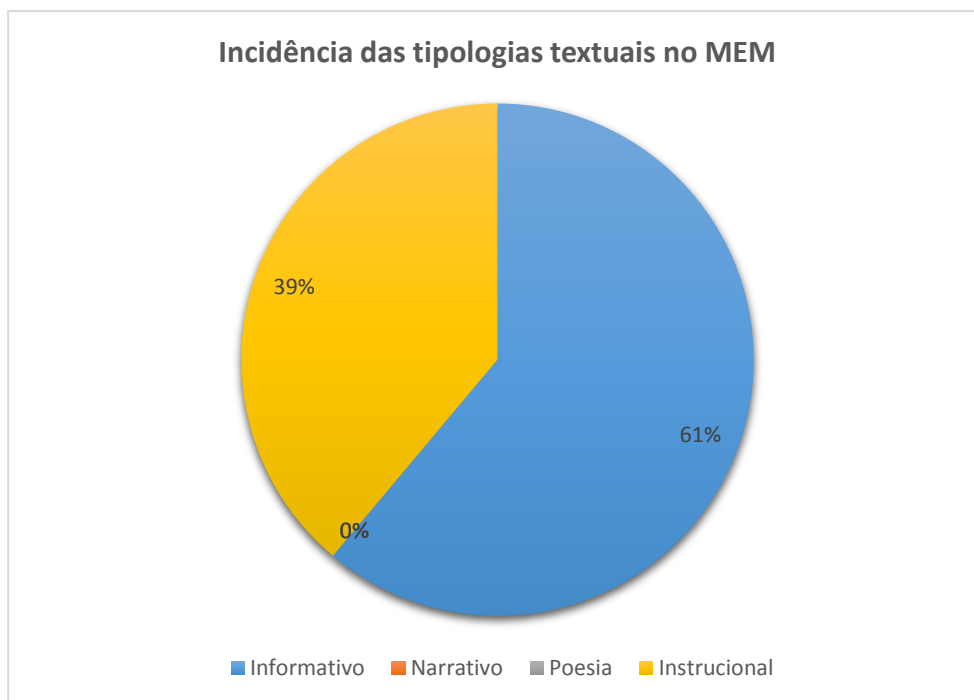
Anexo 1: Gráfico sobre a taxa de incidência das tipologias textuais no manual de Português (MP)



Anexo 2: Gráfico sobre a taxa de incidência das tipologias textuais no manual de Matemática (MM)



Anexo 3: Gráfico sobre a taxa de incidência das tipologias textuais no manual de Estudo do Meio (MEM)



Anexo 4 – Grelha de Análise dos textos Informativos presentes no manual de Português (MP)

Categoria	Dimensões da Análise	Indicadores	Registo da Análise
Textos Informativos	Localização	Abertura da unidade didática	<p>Não se verificou a incidência de textos informativos na abertura dos temas, assumindo os textos narrativos uma posição de destaque. Alguns desses textos são pequenos excertos com supressões, que constituem o ponto de partida para as restantes atividades. No geral, os textos apresentados, para abertura da unidade didática, aludem ao grafema em estudo e pressupõem o desenvolvimento da compreensão e atenção, na medida em que se seguem atividades que visam a exploração do texto.</p>
		Associados a atividades de aprendizagem	<p>Da análise realizada verificou-se que todos os textos informativos (<i>anexo 7</i>), presentes no manual, se encontram associados a atividades de aprendizagem. As atividades apresentadas visam sempre o desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão e compreensão oral e, sobretudo, com a leitura e a escrita, por se considerar uma aprendizagem primordial neste nível de ensino.</p> <p>Deste modo, os conteúdos em exploração acompanham-se de pequenos textos informativos que complementam e enriquecem essa aprendizagem. Um exemplo concreto a que podemos recorrer para enriquecer a nossa justificação encontra-se na página 24. Inicialmente é proposto um exercício no qual os</p>

			alunos têm de ligar os nomes dos animais onde a letra o tem som igual. Segue-se o pequeno texto informativo, que explicita “A letra o tem sons diferentes: cola, bota, mola; olho, ovo, fogo; sapato, boneco, livro”. Para concluir é solicitado aos alunos que conversem com a turma e descubram outras palavras com os diferentes sons da letra o e que construam um cartaz.
		No final da unidade didática	Não se verificou a ocorrência de textos informativos no final de cada uma das unidades didáticas, nem de qualquer outra tipologia textual.
	Função	Apresentar informação concreta sobre o tema	Todos os textos informativos apresentam informação concreta sobre os temas em estudo. Geralmente, fornecem informações relativas às regras de convenção da escrita e possibilitam o aprofundamento da aquisição de conteúdos gramaticais, como por exemplos os textos “Para se ler gue e gui escrevemos gu antes do e e do i ” ou “Para manter o som da letra s coloca-se cedilha sob a letra c , quando está antes das letras a , o ou u ”. Informam ainda acerca do posicionamento de um som na palavra, nomeadamente “os grupos ar , er , ir , or , ur , encontram-se no início, no interior ou no fim das palavras” ou sobre a intensidade de determinado som, como por exemplo, “A letra r no início das palavras tem sempre um som forte. A letra r entre vogais tem um som fraco”. Geralmente, os textos recorrem-se da indicação “Atenção!”, “Repara!”, “Outra novidade!”, “Continua a aprender!”, “Quem se lembrar não se vai enganar!”.
		Dar a conhecer curiosidades	Todos os textos informativos presentes não têm como intuito dar a conhecer curiosidades.

	Autonomia da Leitura	Leitura como forma de aprendizagem	Da análise realizada verificou-se que todos os textos informativos encontram-se contextualizados com os conteúdos em abordagem, capazes de proporcionar aprendizagens significativas para os alunos. As informações fornecidas são relevantes para o desenvolvimento das inúmeras competências inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita e para a formação do aluno. Neste sentido, as futuras aprendizagens dependem da aquisição e interiorização das informações fornecidas por estes textos.
		Leitura como recreação	<p>Todos os textos informativos, presentes no MP, se acompanham de pequenas indicações que assumem carácter motivacional. Para gostar de ler e, efetivamente, se contruir o prazer na leitura é crucial que os alunos se sintam motivados para o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>As pequenas palavras ou frases que acompanham estes textos possibilitam o despertar da curiosidade dos alunos, a realização de uma ação que torna a aprendizagem mais desafiante. Por exemplo no texto “emprega-se an, en, in, on ou un no meio das palavras”, a informação é traduzida por uma frase mais simples e aliciante, nomeadamente “Psst, uma novidade! Este som é nasal! Parece que sai pelo nariz! Experimenta.”</p>

Anexo 5 – Grelha de Análise dos textos Informativos presentes no manual de Matemática (MM)

Categoria	Dimensões da Análise	Indicadores	Registo da Análise
Textos Informativos	Localização	Abertura da unidade didática	Após uma análise dos textos informativos, presentes no MM, não se verificou a existência de textos informativos na abertura de cada uma das unidades.
		Associados a atividades de aprendizagem	Todos os textos informativos (<i>anexo 8</i>), inseridos no MM, se encontram associados a atividades de aprendizagem. Estes fornecem informações concretas relativamente aos conteúdos em abordagem, disponibilizando as regras básicas que os alunos devem conhecer e interiorizar para poderem aplicar em posteriores aprendizagens. Um exemplo concreto presente no manual e que concretiza o modo como os textos informativos se encontram associados a atividades de aprendizagem surge na pág. 40. Inicialmente é colocado, ao aluno, o problema: “O Rui tinha ____ livros. Deram-lhe _____. Ficou com _____. 3 mais 1 é igual a 4. $3+1=4$.” Segue-se o texto informativo que indica: “Esta operação chama-se adição. Nesta adição, os números 3 e 1 chamam-se parcelas e ao número 4 chamamos soma.”
		No final da unidade didática	Tal como se sucede na abertura da unidade, também não há incidência de textos informativos no final da unidade.

	Função	Apresentar informação concreta sobre o tema	<p>Todos os textos informativos presentes disponibilizam informação concreta relativa aos conteúdos a explorar. Podem ser definições relativas a determinados termos ou possibilitam a construção de conhecimentos a aplicar no exercício seguinte. Exemplificando, temos os seguintes textos: “Numa adição, se à soma subtrairmos uma das parcelas obtemos a outra parcela”; “Numa subtração, a soma da diferença com o subtrativo é igual ao aditivo”</p>
		Dar a conhecer curiosidades	<p>Não se registou a incidência de textos informativos cuja função seja fornecer curiosidades, relativas a determinado conteúdo.</p>
	Autonomia da Leitura	Leitura como forma de aprendizagem	<p>Os textos informativos, contidos no MM, apresentam informações relevantes aos conteúdos em abordagem. Estas informações são cruciais ao desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, que necessitam de as interiorizar para aplicar, autonomamente, nas diversas situações do quotidiano. A matemática está presente em todo lado, mesmo que não nos apercebamos. Intuitivamente aplicamos os nossos conhecimentos no dia a dia, de modo automático. Essa automaticidade só é possível se tivermos adquirido todas as informações que estes textos nos fornecem.</p>
		Leitura como recreação	<p>Os textos informativos presentes pressupõem essencialmente uma leitura como forma de aprendizagem. Não se pode afirmar que estes fomentam uma leitura como recreação, uma vez que fornecem, somente, informação relativa a termos simples que os alunos devem conhecer e se constituem a base de todas as aprendizagens futuras.</p>

Anexo 6 – Grelha de Análise dos textos Informativos presentes no manual de Estudo do Meio (MEM)

Categoria	Dimensões da Análise	Indicadores	Registo da Análise
Textos Informativos	Localização	Abertura da unidade didática	Após uma análise dos textos informativos, presentes no MM, não se verificou a existência de textos informativos na abertura de cada uma das unidades.
		Associados a atividades de aprendizagem	<p>Todos os textos informativos (<i>anexo 9</i>), incluídos no MEM, encontram-se associados a atividades de aprendizagem. No geral, surgem no início da página, sendo a informação apresentada crucial para a concretização da atividades seguinte. Grande parte dos textos acompanham-se de imagens, cuja observação suscita uma ideia geral do que o texto trata. Um exemplo concreto que mostra o modo como os textos informativos acompanham as atividades de aprendizagem aparece na página 21. Inicialmente é apresentado texto “Para sermos saudáveis, devemos dormir o suficiente; consultar o médico e o dentista periodicamente e tomar as vacinas indicadas no teu Boletim de Saúde Individual; fazer desporto e ter uma postura correta.” Este texto é seguido de uma atividade na qual os alunos devem pintar as imagens que mostram posturas corretas.</p>
		No final da unidade didática	Tal como se sucede na abertura da unidade, também não há incidência de textos informativos no final da unidade.

	Função	Apresentar informação concreta sobre o tema	<p>Todos os textos informativos presentes disponibilizam informação concreta relativa aos conteúdos a explorar. Parte dessas informações dizem respeito a normas a respeitar, aos cuidados que se devem ter, ao conhecimento das regras básicas essenciais à nossa sobrevivência e dos restantes seres-vivos. De um modo geral, uma vez que o manual se estrutura consoante os cinco blocos do programa, todas as informações disponibilizadas possibilitam a sistematização das aprendizagens, bem como o contacto com esclarecimentos relativos a várias disciplinas científicas, nomeadamente as Ciências da Natureza. Tal contribui para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Para exemplificar temos o texto “Os animais e as plantas são seres vivos que fazem parte da Natureza. A Natureza é, por vezes, poluída com derrames de petróleo do mar, incêndios nas florestas, acumulação de lixo, fumos de fábricas e de automóveis.” (pág. 70)</p>
Dar a conhecer curiosidades		<p>Tal como referido, os textos contemplados possibilitam, especificamente, a apresentação de informações concretas sobre os temas. Não se registou a ocorrência de textos que visem dar a conhecer curiosidades sobre os conteúdos em abordagem.</p>	

	Autonomia da Leitura	Leitura como forma de aprendizagem	<p>Os textos informativos, contidos no MEM, apresentam informações relevantes aos conteúdos em abordagem. Estas informações são organizadas e estruturadas de forma a constituírem-se em conhecimento.</p> <p>O contacto com estas informações fornece, no geral, o conhecimento das condições essenciais ao nosso bem-estar, dos outros, à vida em sociedade, à necessidade de preservação do meio-ambiente e sobre os cuidados a ter com os seres vivos. Fornecem-nos, igualmente, informações conducentes à necessidade da sua aplicabilidade em situações concretas do quotidiano. Exemplos desses textos são “Há alimentos que se comem crus e, por isso, devem ser lavados” (pág. 23); “Na família todos se devem ajudar e respeitar. Para que tudo funcione, cada um deve cumprir a sua tarefa” (pág. 42); “Os animais são seres vivos e, como nós, precisam de água, ar, calor e alimentos para viver. Os animais são nossos amigos e, por isso, devemos cuidar bem deles (p. 76);</p>
		Leitura como recreação	<p>As situações de leitura propostas, por intermédio dos textos informativos presentes, possibilitam uma alusão a situações concretas do quotidiano. A curiosidade das crianças aumenta a partir do momento em que podem contactar com informações relacionadas diretamente com as suas vivências e o seu meio envolvente. Pelo cariz de que se revestem as informações apresentadas, os textos informativos contemplados são propiciadores de promover uma leitura por recreação.</p>

Anexo 7 - Textos Informativos presentes no Manual de Português

Texto 1

A letra **o** tem sons diferentes:

- cola, bota, mota;
- olho, fogo, ovo;
- sapato, boneco, livro.

(pág. 24)

Texto 2

A letra **a** tem sons diferentes:

- cola, caderno, afia;
- lápis, capa, quadro;
- cães, lã;

(pág. 28)

Texto 3

A letra **e** tem sons diferentes:

- vela, cadela;
- telhado, telefone;
- elefante, veado;

(pág. 32)

Texto 4

Os nomes dos países e das cidades começam sempre com letra maiúscula.

(pág. 33)

Texto 5

A letra **r** no início das palavras tem sempre um som forte.

A letra **r** entre vogais tem um som fraco

(pág. 71)

Texto 6

No início das palavras a letra **h** não se ouve.

(pág. 104)

Texto 7

Nas sílabas **que**, **qui** não se lê a letra **u**.

Nas sílabas **qua**, **quo** lê-se a letra **u**.

(pág. 111)

Texto 8

No interior das palavras, entre as letras **a**, **e**, **i**, **o**, **u**, o **r** repete-se (**rr**) para ter o som forte.

(pág. 123)

Texto 9

No interior das palavras, entre as letras **a**, **e**, **i**, **o**, **u**, o **s** repete-se (**ss**) para manter o som da letra **s**.

(pág. 125)

Texto 10

Estas duas letras (**lh**) formam um som e aparecem sempre no meio das palavras.

(pág. 129)

Texto 11

Estas duas letras (**ch**) formam um som e podem aparecer no início ou no meio das palavras.

(pág. 131)

Texto 12

Para se ler **gue** e **gui** escrevemos **gu** antes do **e** e do **i**.

(pág. 133)

Texto 13

Para manter o som da letra **s** coloca-se a cedilha sob a letra **c**, quando está antes das letras **a**, **o** ou **u**.

(pág. 137)

Texto 14

Os grupos **ar, er, ir, or, ur**, encontram-se no início, no interior ou no fim das palavras.

(pág. 141)

Texto 15

Quando queremos indicar mais do que um elemento, acrescentamos a letra **s** à palavra. Mas nem sempre é assim! Repara na palavra lápis: um lápis, dois lápis,...

(pág. 143)

Texto 16

Este grupo fica sempre no fim das palavras!

Muitas palavras terminam em **az, ez, iz, oz** e **uz**.

(pág. 145)

Texto 17

Este som é nasal!

Parece que sai pelo nariz!

Emprega-se **an, en, in, on**, ou **un** no início ou no meio das palavras.

(pág. 147)

Texto 18

Quem se lembra não se vai enganar!

Emprega-se **am, em, im, om** e **um** no final das palavras e antes das letras **p** ou **b**.

(pág. 149)

Texto 19

O urso-polar vive no polo norte, nas regiões geladas do Canadá e da Gronelândia.

O urso-polar é o maior predador que vive na Terra. Alimenta-se sobretudo de focas, mas também gosta de bacalhau e de salmão.

Ele tem um pelo branco e uma camada de gordura que o protege do frio. Tem o peso de cinco homens juntos. (pág. 158)

Anexo 8: Textos Informativos presentes no Manual de Matemática

Texto 1

Uma linha reta é uma linha constituída por todos os pontos alinhados com dois pontos dados. Por essa razão, pontos alinhados são pontos sobre os quais é possível traçar uma mesma linha reta.

(pág. 13)

Texto 2

Esta operação chama-se adição. Nesta adição, os números 3 e 1 chamam-se parcelas e ao número 4 chamamos soma.

(pág. 40)

Texto 3

Esta operação chama-se subtração. Nesta subtração, o número 5 é o aditivo e o número 2 é o subtrativo. Ao resultado da subtração chamamos diferença.

(pág. 46)

Texto 4

Ao número de elementos de um conjunto chama-se cardinal (#) desse conjunto. O cardinal do conjunto V é menor do que o conjunto N.

(pág. 62)

Texto 5

Numa adição, se à soma subtrairmos uma das parcelas obtemos a outra parcela. Numa subtração, a soma da diferença com o subtrativo é igual ao aditivo

(pág. 68)

Texto 6

Uma parte plana é uma parte que, de certa perspectiva, pode ser vista como retilínea

(pág. 72)

Texto 7

Se trocarmos a ordem das parcelas, a soma não se altera. Se adicionarmos qualquer número com zero, a soma é igual a esse número.

(pág.85)

Texto 8

Quando um retângulo tem quatro lados geometricamente iguais, chama-se quadrado.

(pág. 91)

Texto 9

Uma dúzia são 12. Meia dúzia são 6. Dúzia e meia são 18.

(pág. 94)

Texto 10

O Euro (€) é a unidade de referência do dinheiro que se usa em Portugal.

(pág. 148)

Texto 11

Como podes observar, todas estas figuras ocupam o mesmo espaço, isto é, têm a mesma área. Chama-se figuras equidistantes.

(pág. 156)

Anexo 9: Textos Informativos presentes no Manual de Estudo do Meio

Texto 1

No primeiro dia de aulas, os alunos apresentam-se: dizem o seu nome, a sua idade e o nome do país onde nasceram.

(pág. 10)

Texto 2

Há características comuns entre os elementos de cada família

(pág. 11)

Texto 3

Desde que nasceste, o teu corpo tem sofrido alterações.

Com o crescimento, o teu peso e a tua altura aumentam.

(pág. 15)

Texto 4

O teu corpo é formado por três partes: cabeça, tronco e membros.

(pág. 16)

Texto 5

Para sermos saudáveis devemos dormir o suficiente, consultar o médico e o dentista periodicamente e tomar vacinas indicadas no teu Boletim de Saúde Individual, fazer desporto e ter uma postura correta.

(pág. 21)

Texto 6

Há alimentos que se comem crus e, por isso, devem ser bem lavados.

(pág. 23)

Texto 7

Devemos comer frutos e legumes, beber água, leite e sumos naturais.

(pág. 24)

Texto 8

Quando andas na rua debes ter alguns cuidados para evitar acidentes.

(pág. 28)

Texto 9

Em casa também podem ocorrer acidentes

(pág. 29)

Texto 10

Devemos ter muito cuidado com a eletricidade

(pág. 30)

Texto 11

Esta linha de tempo apresenta as fases de crescimento de um ser humano

(pág. 32)

Texto 12

Ao longo do ano, o Sol não nasce (aparece no horizonte) nem se põe (desaparece no horizonte) sempre à mesma hora.

(pág. 34)

Texto 13

Na família todos se devem ajudar e respeitar.

Para que tudo funcione, cada um deve cumprir a sua tarefa.

(pág. 42)

Texto 14

Na escola há diferentes espaços para aprender, para estudar, brincar e jogar, fazer refeições e cuidar da higiene.

(pág. 59)

Texto 15

Os animais e as plantas são seres vivos que fazem parte da Natureza.

A Natureza é, por vezes, poluída com derrames de petróleo no mar, incêndios nas florestas, acumulação de lixos, fumos de fábricas e de automóveis. (pág. 70)

Texto 16

Existem animais domésticos e animais selvagens.

(pág. 73)

Texto 17

O cão tem o corpo revestido de pelos.

As cegonhas têm o corpo revestido de penas.

Os peixes têm o corpo revestido de escamas.

A rã não tem pelo, nem penas, nem escamas. Tem a pele nua

(pág. 75)

Texto 18

Os animais são seres vivos e, como nós, precisam de água, ar, calor e alimentos para viver.

Os animais são nossos amigos e, por isso, devemos cuidar bem deles.

(pág. 76)

Texto 19

Tal como os animais, também as plantas são seres vivos. As árvores, os arbustos e as ervas são plantas que precisam de cuidados.

(pág. 78)

Texto 20

As plantas precisam de luz, água, ar, calor e de minerais do solo para viver.

(pág. 79)

Texto 21

As plantas fazem parte da nossa alimentação. Delas podemos utilizar as folhas, as raízes, os caules, as flores, os frutos e as suas sementes

(pág. 81)

Texto 22

Há sons na Natureza que gostamos de ouvir – são os sons agradáveis.

De outros não gostamos tanto – são os sons desagradáveis.

Também os cheiros podem ser agradáveis ou desagradáveis. (pág. 94)